Rapport annuel
sur l'état et les besoins de l'éducation 97 98

CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

Éduquer à la citoyenneté

Québec

Éduquer à la citoyenneté

Monsieur Jean-Pierre Charbonneau
Président de l'Assemblée nationale
Hôtel du gouvernement
Québec

Monsieur le Président,

Conformément à la Loi (L.R.Q., c. C-60, article 9, alinéa c), je vous transmets le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 1997-1998.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments distingués.

La ministre de l'Éducation,

Pauline Marois
Québec, octobre 1998

105-02169/

Madame Pauline Marois
Ministre de l'Éducation
Hôtel du gouvernement
Québec

Madame la Ministre,

Conformément à la Loi (L.R.Q., c. C-60, article 9, alinéa c), je vous présente le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 1997-1998.

Je vous prie d'agréer, Madame la Ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

La présidente,

Céline Saint-Pierre
Sainte-Foy, octobre 1998

Le Conseil a confié la préparation de ce rapport annuel à un comité composé de :

M^me^ *Judith Newman*, vice-présidente du Conseil et présidente du comité; M^me^ *Linda Juanéda*, membre du Conseil; M. *Jean Lajoie*, membre du Conseil; M^me^ *Élisa Marta Anadon*, membre de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires; M^me^ *Suzanne Dumont*, membre de la Commission de l'enseignement collégial; M^me^ *Denyse Gagnon-Messier*, membre de la Commission de l'enseignement secondaire; M. *Vincent Greason*, membre de la Commission de l'éducation des adultes; M^me^ *Louise Sarrasin*, enseignante à l'école primaire Maisonneuve.

Recherche et rédaction :
M^mes^ *Diane Duquet* et *Claudine Audet*.

Soutien technique :
M^me^ *Jocelyne Mercier*, au secrétariat.
M^mes^ *Patricia Réhel* et *Francine Vallée*, à la documentation.

Révision linguistique :
M. *Bernard Audet*.

Conception graphique :
Capture communication.

Rapport adopté à la 469^e^ réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 20 août 1998

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale du Québec, 1998
Bibliothèque nationale du Canada, 1998
ISBN : 2-550-33663-1

Table des matières

INTRODUCTION 11

CHAPITRE 1

DES BESOINS PRESSANTS DANS UNE SOCIÉTÉ PLURALISTE 13

L'ÉVOLUTION DE L'IDÉE ET DU CHAMP «CITOYENNETÉ» 13

De la qualité de citoyen au droit pour tous à la citoyenneté 13
L'élargissement des droits reconnus au citoyen 13
Une remise en cause de la conception moderne de la citoyenneté 14

LES ENJEUX DE LA CITOYENNETÉ 14

Le désintérêt pour la chose publique 15
Le problème des inégalités sociales et économiques 16
Le défi de vivre ensemble dans un contexte de pluralisme culturel 16
Une sensibilité accrue aux problèmes mondiaux et à la perméabilité des nations 17

QUELQUES ASPECTS DE LA PROBLÉMATIQUE QUÉBÉCOISE 18

Des phénomènes également préoccupants au Québec 18
De l'interculturel à la citoyenneté 18
Des enjeux particuliers 20

DES QUESTIONS ET DES BALISES POUR UNE CITOYENNETÉ ET UN ESPACE CIVIQUE À RENOUVELER 21

À la recherche d'un équilibre entre les droits et les responsabilités 21
La notion de responsabilité 21
Les lieux, l'étendue et la qualité de la participation 22

La nécessité d'un vivre ensemble qui concilie appartenance commune et diversité 23
Les éléments composant le noyau commun 23
Les liens entre la culture et l'espace civique 24

La nécessité d'une pleine citoyenneté accessible à tous 25

CHAPITRE 2

ÉDUCATION ET CITOYENNETÉ, UNE ACTUALISATION DE LA MISSION ÉDUCATIVE 27

UNE PRÉOCCUPATION GÉNÉRALISÉE DES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES 27

En Europe : éduquer pour inventer, revitaliser ou apprivoiser la citoyenneté 27
Aux États-Unis : éduquer pour renouveler la citoyenneté dans la plus vieille démocratie constitutionnelle 29
À l'échelle canadienne : éduquer pour développer de plus grandes habiletés de participation 30

AU QUÉBEC : ÉVOLUTION ET CONVERGENCE DE PRISES DE POSITION POUR ÉDUQUER À LA CITOYENNETÉ 31

La Commission royale d'enquête sur l'éducation (le rapport Parent) 31
La Commission des États généraux sur l'éducation 32
Les groupes de travail sur le curriculum 32
L'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* 33
Le projet de politique *Une école d'avenir* 33

ÉDUQUER À LA CITOYENNETÉ : UNE DES RESPONSABILITÉS DU SYSTÈME ÉDUCATIF 33

Des préoccupations qui évoluent dans le temps 34
Des objectifs de formation ambitieux 35
De solides assises sociales et éducatives 36
Mais aussi, des écueils à éviter 37

CHAPITRE 3

DES ORIENTATIONS POUR CONCRÉTISER LE PROJET D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ 39

PRÉPARER À L'EXERCICE DE LA CITOYENNETÉ AU MOMENT DE LA FORMATION DE BASE DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE 39

L'éducation à la citoyenneté à travers les contenus de cours 39
La situation actuelle 39
Les orientations ministérielles 40
Des questions posées, des critiques formulées 41
Des pistes de réflexion 43

L'éducation à la citoyenneté à travers les approches pédagogiques 44

L'éducation à la citoyenneté dans la vie scolaire et institutionnelle 46
La pratique de la citoyenneté 46
Une vie institutionnelle cohérente 47

DANS TOUTE DÉMARCHE ÉDUCATIVE, INTÉGRER UNE PRÉOCCUPATION CONSTANTE D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ 48

En formation professionnelle : miser sur l'accessibilité et la qualification, tout en visant une ouverture aux dimensions de la citoyenneté 49

À l'enseignement supérieur : poursuivre la formation de citoyens accomplis 51
Au collégial 51
À l'université 55

À l'éducation des adultes : miser sur des modes de fonctionnement et d'apprentissage en lien avec la promotion d'une citoyenneté responsable 58

À l'éducation populaire : promouvoir des collaborations accrues entre le milieu éducatif et les regroupements d'éducation populaire 60

Des exemples d'interventions du milieu éducatif qui vont dans le sens des objectifs d'éducation à la citoyenneté 63

CHAPITRE 4

POUR UNE ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ PLEINEMENT RÉUSSIE 73

METTRE EN PLACE LES CONDITIONS NÉCESSAIRES 73

...pour savoir comment éduquer à la citoyenneté 73
La formation initiale des maîtres du primaire secondaire 74
La formation continue et le perfectionnement des divers acteurs éducatifs 77

...et être capable d'atteindre les objectifs du programme 79
Les mécanismes d'évaluation 79
Les outils de travail 80

CONNAÎTRE ET RECONNAÎTRE CE QUI SE FAIT DÉJÀ 81

...dans le milieu éducatif 81
...en collaboration avec le milieu éducatif 81
...dans d'autres lieux de formation 82

FAIRE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ UN ÉLÉMENT CENTRAL DU PROJET ÉDUCATIF 83

FAVORISER L'ÉMERGENCE D'UNE «NOUVELLE CITOYENNETÉ» 84

Des exemples d'interventions propices à des apprentissages liés à la citoyenneté, en collaboration avec le milieu éducatif 87

Des exemples d'interventions propices à des apprentissages liés à la citoyenneté, dans le mouvement associatif 89

Des exemples d'activités de perfectionnement des enseignants du collégial sur l'éducation interculturelle et l'éducation aux droits 90

Une présence à signaler dans le milieu éducatif 91

CONCLUSION 93

BIBLIOGRAPHIE 97

ANNEXE I Pour en savoir davantage ou poursuivre la réflexion 103

ANNEXE II Activités d'éducation à la citoyenneté: autres exemples au primaire secondaire 105

LISTE DES PERSONNES ET ORGANISMES CONSULTÉS 107

Introduction

Au cours des dernières années, afin de mieux cerner les besoins du système éducatif québécois, les rapports annuels du Conseil supérieur de l'éducation ont cherché à prendre la mesure d'une société qui se transforme et appelle de nouvelles façons d'être et de faire[1]. C'est ainsi qu'en analysant, dans son rapport précédent, la problématique de l'insertion en emploi en lien avec le rôle du système éducatif en la matière, le Conseil constatait qu'une transition difficile entre l'école et le marché du travail, ou l'absence de travail rémunéré pour une période prolongée à l'âge adulte, ont souvent pour conséquences l'exclusion et la marginalisation sociales de ceux et celles qui vivent de telles situations. Les rapports étroits qui semblent exister entre l'insertion sur le marché du travail et l'insertion dans la société pour y assumer un rôle de citoyen ou de citoyenne à part entière l'ont amené à s'interroger sur la responsabilité de l'éducation à cet égard.

Le Conseil consacre donc son rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation, au rôle et à la responsabilité que peut assumer le système éducatif dans la préparation des citoyens et des citoyennes dont la société contemporaine a besoin pour répondre aux défis d'un monde en mutation. À une époque comme la nôtre, caractérisée par le pluralisme des valeurs et des cultures, la montée de l'individualisme, la création de grands ensembles à vocation économique et l'affirmation identitaire de leurs composantes, comment le système éducatif peut-il préparer des citoyens et des citoyennes davantage conscients du rôle qu'ils peuvent jouer pour s'approprier le devenir de leur société?

Le Conseil s'inscrit avec ce thème dans un courant mondial qui tend à placer le respect des droits de la personne[2] et le renouveau de la citoyenneté au faîte des préoccupations d'un grand nombre de sociétés démocratiques ou en voie de le devenir. À l'échelle nationale, l'amorce de la décentralisation des pouvoirs exige une participation accrue des citoyens et des citoyennes et ouvre la voie à une démocratie plus participative[3]. Or, les nouvelles réalités économiques, technologiques et sociales laissent entrevoir l'émergence de sociétés «à deux vitesses» où se creuse l'écart entre ceux qui possèdent et ceux qui sont dépossédés, ceux qui agissent et ceux qui subissent, ceux qui vivent pleinement et ceux qui peuvent à peine survivre. Dans un tel contexte où la capacité de vivre ensemble risque d'être constamment mise à l'épreuve, seuls l'exercice de la démocratie et la participation de chacun et de chacune à l'édification d'une société où cohabiteraient harmonieusement le social et l'économique, peuvent contrer les tensions, les conflits et le repli sur soi que pourrait entraîner l'élargissement de la fracture sociale. L'exercice de la démocratie ou de la citoyenneté qu'elle sous-tend ne s'improvise cependant pas; il faut donc «éduquer à la démocratie[4]», «enseigner la société, transmettre des valeurs[5]», identifier les «raisons communes[6]» qui permettent le partage d'un patrimoine culturel et qui nous aideront à vivre et à construire ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur le monde : un rôle et une tâche que l'éducation peut et doit assumer.

Dans cette réflexion sur le rôle de l'éducation dans la préparation à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière pour tous, le Conseil ne part pas de zéro. Outre ses récents rapports annuels qu'il évoquait plus haut, il s'est aussi interrogé, dans des avis antérieurs[7], sur les défis que doit relever le système éducatif pour faire face au pluralisme croissant de la société, que ce soit sur le plan de la culture, des valeurs, du niveau de vie, de la religion ou de la langue. Il avait ainsi été amené à observer qu'il serait souhaitable d'élargir les perspectives actuelles des programmes d'études pour mieux prendre en compte la diversité des options et des croyances afin de conduire à la prise de conscience de soi, à la distanciation par rapport à ses propres codes ou modèles de référence, à une ouverture à l'autre — bref, à l'acquisition d'une

1. Voir, notamment, les rapports annuels du Conseil sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication (1993-1994), sur la maîtrise du changement en éducation (1994-1995), sur la décentralisation en éducation et le partage des pouvoirs et des responsabilités (1995-1996), sur la transformation de l'emploi et ses répercussions sur l'insertion sociale et professionnelle (1996-1997).

2. Il profite de l'occasion pour rappeler que le 10 décembre 1998 marquera le 50e anniversaire de la *Déclaration universelle des droits de l'Homme* dont l'adoption par l'Organisation des Nations Unies en 1948 constitue un événement marquant sur le plan de la démocratie universelle.

3. En éducation, l'implantation des conseils d'établissement dans les écoles primaires et secondaires à la rentrée scolaire de l'automne 1998 en constitue un exemple significatif.

4. Du titre de l'ouvrage d'Alain Mougniotte.

5. Du titre d'un rapport du Conseil de la coopération culturelle (1992).

6. Du titre de l'ouvrage de Fernand Dumont (1995).

7. Notamment les avis suivants : *L'Éducation interculturelle* (1983), *Les Défis de la pluralité* (1987), *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles* (1993), *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire* (1994).

compétence culturelle[8]. Dans cette même foulée, il proposait que les contenus des curriculums fassent une place à une éducation interculturelle plus poussée et à ce qu'il appelait alors une «éducation civique» plus articulée, toutes deux en lien avec la nécessité du «vivre ensemble». Par la suite, la tenue d'États généraux sur l'éducation, le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, la constitution d'un groupe de travail sur la réforme du curriculum et les énoncés de politique ministérielle sur le curriculum, l'intégration scolaire et l'éducation interculturelle sont venus, en quelque sorte, renouveler la mission du système éducatif — instruire, socialiser, qualifier[9] — et préciser les orientations qui lui permettraient de mieux composer avec les besoins et les attentes de la société actuelle.

8. *Les Défis de la pluralité.*

9. Dans la compréhension large et ouverte que retient le Conseil dans son avis à la ministre : *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*, 1998.

10. *Op. cit.*, p. 61-64.

Le Conseil se sent donc bien outillé pour aborder la question de l'éducation à la citoyenneté de façon qu'elle puisse apporter ce «supplément de citoyenneté» auquel il aspirait dans son rapport sur le changement[10]. Mais en même temps, il est tout à fait conscient de l'ampleur de la tâche et du défi qui attend le milieu éducatif; et s'il ne prétend pas apporter toutes les réponses sur le sujet, il espère néanmoins soulever les bonnes questions et offrir des pistes d'actions stimulantes aux acteurs concernés. S'étant déjà clairement positionné sur l'intégration scolaire des nouveaux venus en sol québécois, il place l'éducation à la citoyenneté dans une perspective plus large, à la fois éducative et sociologique, qui vise à préparer des citoyens et des citoyennes qui pourront se prendre en main et travailler tous ensemble, dans un contexte démocratique, à l'édification d'une société juste et équitable. Dans un tel processus de changement à long terme, c'est délibérément qu'il s'écarte de la définition juridique de la citoyenneté et des ambiguïtés qu'elle suscite dans le contexte québécois; il s'appuie cependant sur la place que le Québec occupe au sein de la francophonie et sur sa spécificité culturelle et linguistique sur le continent américain pour promouvoir une citoyenneté qui sache concilier le respect des particularismes et le partage de valeurs communes. **La citoyenneté à laquelle le système éducatif est invité à préparer promeut la participation active et éclairée de chaque individu au sein d'une démocratie qui reconnaît au peuple les droits et les libertés grâce auxquels il peut exercer ses responsabilités et son pouvoir de délibération et de représentation; elle comporte aussi une exigence d'ouverture sur le monde qui fasse obstacle au repli sur soi engendré par la crainte de l'inconnu ou de la différence.**

Le présent rapport consacre *quatre chapitres* à l'éducation à la citoyenneté. Le *premier* vise à apporter un éclairage sur ce que couvre le concept de citoyenneté dans les sociétés actuelles et sur l'environnement contemporain qui justifie le besoin d'un renouveau à cet effet, débouchant sur ce que pourraient être les besoins et les attentes de la société québécoise à l'égard d'un espace civique renouvelé. Dans le *deuxième* chapitre, le Conseil a voulu préciser ce qu'est l'éducation à la citoyenneté — comment elle s'actualise dans la mission de l'école et du système éducatif, et de quelle façon au Québec, comme en dehors du Québec, le rôle de l'éducation en la matière s'affirme et s'impose —, mais aussi quels pourraient en être les écueils. C'est au *troisième* chapitre, plus particulièrement, qu'il est question de la nature de l'éducation à la citoyenneté, d'abord au primaire et au secondaire au regard des contenus de cours, de l'approche pédagogique et de la vie scolaire; toutefois, cet apprentissage de la citoyenneté doit habiter l'ensemble du système éducatif et, dans cette perspective, les secteurs de la formation professionnelle du secondaire et de toute formation à l'enseignement supérieur, à l'éducation des adultes et à l'éducation populaire autonome ont eux aussi un rôle actif à assumer. Le *quatrième* et dernier chapitre met l'accent sur les conditions de réussite d'un mandat d'éducation à la citoyenneté qui sera expressément confié au système scolaire, mais qui puisse se réaliser aussi à travers tout le système éducatif; on y insiste plus particulièrement sur la formation des enseignants et enseignantes — parce qu'ils seront des acteurs de première ligne en la matière —, sur l'importance d'un projet éducatif qui rallie tous les acteurs d'un même établissement autour d'une volonté commune d'éducation à la citoyenneté et sur la nécessaire collaboration d'autres acteurs sociaux, dont l'État et le ministère de l'Éducation, pour favoriser l'émergence d'une nouvelle citoyenneté. En *conclusion* ressortent les points saillants du rapport. Des encadrés à la fin des chapitres trois et quatre présentent quelques exemples d'activités qui se déroulent dans le milieu éducatif, associatif ou gouvernemental en lien avec la formation de citoyens actifs et responsables.

Un comité mandaté à cet effet par le Conseil a contribué à la réalisation du présent rapport; le Conseil remercie de leur engagement les membres de ce comité dont les noms apparaissent en page de garde. Il souhaite aussi reconnaître l'excellente collaboration des divers experts consultés tout au long de l'année et souligner l'accueil chaleureux qu'on lui a réservé, ainsi qu'à ses représentants, dans les établissements visités. Les noms des personnes consultées ou rencontrées sont signalés à la fin du rapport.

Des besoins pressants *dans une* société pluraliste

Au cours des dernières années, le thème de la citoyenneté a beaucoup retenu l'attention dans bon nombre de pays, particulièrement en Europe et en Amérique du Nord. La citoyenneté semble perçue à la fois comme un problème et comme une solution à bon nombre des maux qui affligent les sociétés démocratiques modernes. Large et complexe, la question de la citoyenneté renvoie à des problématiques multiples et difficiles à saisir.

Le Conseil a choisi d'en traiter d'une manière qui traduit cette complexité et cette absence d'évidence. Dans ce premier chapitre, il vise à situer le contexte plus global dans lequel s'inscrit la réflexion sur la citoyenneté, avant de centrer son propos dans les chapitres suivants sur le système d'éducation et sur son rôle dans ce domaine. Il montre d'abord comment la notion et le champ de préoccupation dénommés «citoyenneté» se sont élargis, pour refléter les enjeux et les déchirements des sociétés modernes. Il décrit ensuite les principaux phénomènes qui retiennent l'attention des pays démocratiques et qui interpellent forcément la mission des systèmes éducatifs et leur manière de l'exercer. En troisième lieu, il s'attarde à certains aspects de la problématique plus proprement québécoise. Enfin, il propose quelques pistes de réflexion en vue d'une citoyenneté et d'un «vivre ensemble» renouvelés, tout en mettant en lumière certaines questions auxquelles il est difficile de trouver des réponses ou de s'entendre collectivement.

L'évolution de l'idée et du champ «citoyenneté»

Les sociétés démocratiques modernes font face à des bouleversements profonds qui conduisent à un intérêt accru pour le thème de la citoyenneté. Il y a ce que plusieurs nomment une crise du social et du politique. Cette crise comporte des enjeux qui ont conduit à se préoccuper davantage de la citoyenneté et à remettre en cause les conceptions que l'on s'en faisait jusqu'ici.

De la qualité de citoyen au droit pour tous à la citoyenneté

Traditionnellement, c'est-à-dire avant la période de la modernité[1], la citoyenneté était un statut auquel étaient rattachés des droits et des devoirs, ceux ci étant définis dans le cadre de la cité comme organisation de la vie commune[2]. Cette conception de la citoyenneté a beaucoup évolué depuis ce temps.

Avec l'avènement des démocraties modernes, deux principes sont devenus indissociables de l'idée de citoyenneté. Le premier est le caractère universel de la citoyenneté : celle-ci a cessé d'être un attribut et est devenue un statut dont l'accès s'est étendu graduellement et auquel on a fait correspondre des droits[3]. Le deuxième principe est le droit de chaque personne d'exercer concrètement ses droits, ce qui signifie que les citoyens doivent bénéficier des moyens qui leur permettent de le faire[4]. Cette nouvelle conception de la citoyenneté a conféré à l'État des responsabilités accrues et légitimé l'essor de l'État-providence. En effet, la pleine citoyenneté supposait que les citoyens disposent des moyens matériels pour que leurs droits ne demeurent pas formels; aussi l'État devait-il se porter garant de l'accès pour tous aux droits rattachés à la citoyenneté et donc assurer une certaine prise en charge des citoyens[5]. Le caractère universel de la citoyenneté a aussi signifié pour les États-nations un enjeu d'instruction et de socialisation, puisqu'il leur fallait désormais voir à ce que tous les citoyens soient préparés à être de *bons* citoyens et qu'ils ne pouvaient se fier uniquement aux familles pour assumer cette tâche. C'est par l'instruction publique et l'éducation civique qu'il devenait possible de donner aux individus les capacités intellectuelles et les qualités morales jugées nécessaires à leur participation à la vie publique. **Cette tâche de former des citoyens est au cœur de l'extension de l'école obligatoire tout au long du XIX^e^ siècle et fonde l'idéologie de l'école démocratique**[6].

L'élargissement des droits reconnus au citoyen

Avec le temps, les catégories de droits rattachés à la citoyenneté se sont graduellement élargies – sans nécessairement être accessibles à tous, il faut le dire. Ce sont

1. Quand on parle ici de modernité, on fait référence à la période qui a débuté avec la Révolution française et qui a donné lieu à l'avènement des premières démocraties modernes.
2. Philippe Perrenoud, «Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions au curriculum caché. Former les professeurs, oui, mais à quoi?», p. 3.
3. Dominique Schnapper, *La Communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, p. 94.
4. *Ibid.*
5. *Ibid.*, p. 95; voir aussi Will Kymlicka, *Théories récentes sur la citoyenneté*, p. 2-4.
6. Schnapper, *op. cit.*, et Perrenoud, *op. cit.*

d'abord les droits civils qui ont été reconnus et protégés, comme les droits nécessaires à la liberté individuelle, à la dignité et à l'égalité; se sont ajoutés ensuite les droits politiques, c'est-à-dire le droit de voter ou de se porter candidat à une élection; puis, la notion de citoyenneté s'est étendue à certains droits sociaux, comme le droit à l'éducation, aux soins de santé et à l'assurance-chômage[7].

L'idée selon laquelle la citoyenneté se définit à la fois sous l'angle des droits civils, politiques et sociaux s'est imposée dans presque toutes les démocraties occidentales et est devenue la conception dominante de la citoyenneté, cela surtout depuis la Deuxième Guerre mondiale[8]. On en est venu à penser qu'une personne ne peut être membre à part entière de la société si elle ne peut bénéficier de la protection de la loi, être en mesure de participer à la société et d'exercer ses droits démocratiques, mais aussi voir ses besoins fondamentaux satisfaits.

Une remise en cause de la conception moderne de la citoyenneté

Depuis quelques années, cette conception devenue prédominante est remise en question tandis que d'autres façons d'entrevoir la citoyenneté sont en train de se dessiner. D'abord, certains penseurs ont critiqué l'accent mis sur les droits, y voyant une conception trop passive de la citoyenneté où l'individu est laissé sans responsabilités envers la collectivité. Selon ce point de vue, il faut un certain degré de participation et certaines vertus chez les citoyens pour protéger le système démocratique et les droits de citoyenneté qui soutiennent la vie privée[9].

Deuxièmement, l'idée actuellement en émergence de citoyenneté renvoie non seulement aux droits et aux devoirs du citoyen mais insiste davantage sur la possibilité d'accéder à cette citoyenneté et sur les conditions économiques et sociales favorisant la participation pleine et entière des individus à leur collectivité. On veut que les citoyens aient *accès* à une «pleine citoyenneté», c'est-à-dire qu'ils puissent exercer véritablement leurs droits, participer activement à la société, être pleinement intégrés, jouir du bien-être, de la liberté et d'un statut égal quels que soient leur origine, leur religion ou leur sexe, par exemple. Comme on le voit, la pleine citoyenneté n'est plus envisagée sous le strict angle juridique : elle touche aussi aux dimensions sociale, économique et culturelle. Elle renvoie aux notions d'appartenance et de participation effective, de même qu'aux rapports entre les individus.

Troisièmement, les notions de participation et de responsabilité deviennent porteuses d'exigences plus larges, débordant la communauté nationale. Dans l'idée du citoyen responsable et de la participation civique, il y a maintenant aussi celle de la solidarité internationale. La compréhension des enjeux mondiaux et le développement d'une conscience civique transcendant les frontières nationales font maintenant partie de ce qu'on entend par une «citoyenneté active et responsable».

Enfin, il ne s'agit plus seulement de participation et de responsabilités civiques, mais du «vivre ensemble[10]». À tout le moins, on chapeaute cette participation d'un objectif relatif aux relations entre les citoyens. Dans le contexte actuel du pluralisme qui marque les sociétés contemporaines, la citoyenneté est vue comme un éventuel code de vie permettant les échanges entre les individus, comme un lieu où faire converger cette pluralité[11]. Cette manière d'aborder la citoyenneté est plus récente, mais elle est devenue au cœur de la problématique et de la réflexion.

Aujourd'hui, donc, lorsqu'on parle de citoyenneté, on parle de «pleine citoyenneté» ou de «nouvelle citoyenneté», et la crise dont il s'agit est celle de la citoyenneté active et responsable et du «vivre ensemble». La citoyenneté fait référence à des qualités, des attitudes, des comportements qu'ont ou devraient avoir les individus. Mais il s'agit aussi d'un espace – l'espace civique – qui transcende ou devrait transcender les particularismes et être la base sur laquelle reposeraient désormais le fonctionnement démocratique et la cohésion sociale.

Les enjeux de la citoyenneté

L'évolution de la notion de citoyenneté est liée aux transformations profondes des sociétés modernes. Bien que les analyses sur ces questions soient diverses, on reconnaît assez largement l'importance de certains phénomènes communs aux sociétés démocratiques qui ont eu un effet de mouvance et de déstabilisation depuis quelques décennies : la remise en cause de l'État-nation, comme

7. Kymlicka, *op. cit.*

8. Ce modèle de citoyenneté est couramment associé au Britannique T. H. Marshall et à son essai *Citizenship and Social Class*, publié en 1950.

9. Kymlicka, *op. cit.*, p. 28.

10. Le problème du «vivre ensemble» est très présent dans les analyses sociologiques actuelles. Voir Alain Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, et Michel Wieviorka, «Pluralisme culturel et démocratie», in M. Wieviorka *et al.* (sous la dir. de), *Une société fragmentée? Le Multiculturalisme en débat*.

11. Michel Pagé, «Citoyenneté et pluralisme des valeurs », dans France Gagnon, Marie McAndrew et Michel Pagé (sous la direction de), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, p. 165.

forme d'organisation politique; l'affaiblissement de l'État-providence et ses conséquences sur la prise en charge des plus démunis; l'augmentation des mouvements de population, qui se répercute sur la pluralité culturelle des sociétés; la globalisation de l'économie, qui bouleverse l'ordre mondial et a pour effet notamment de limiter la capacité de régulation des États-nations. Voilà un mince aperçu des mutations qui ont cours et qui donnent lieu à toutes sortes de signes de ce que d'aucuns qualifient de démodernisation ou de fragmentation des sociétés. Dans cette ère de grande instabilité, c'est la capacité de chacun des États de préserver la démocratie et la cohésion sociale qui est menacée. Ces changements non seulement ébranlent la vie collective, mais ils affectent personnellement les individus qui composent ces sociétés. En effet, comme le soulignait le rapport Delors, la femme et l'homme contemporains sont actuellement dans un état de désarroi devant la complexité du monde actuel : sollicités par une modernité globale à laquelle ils n'ont pas nécessairement la possibilité de participer réellement, ils voient leurs repères habituels brouillés et ressentent une sorte d'étourdissement devant la complexité du monde moderne[12].

Dans les pages qui suivent, le Conseil veut attirer plus particulièrement l'attention sur quatre types de phénomènes qui posent des défis majeurs aux sociétés démocratiques, parce qu'ils sont autant d'indices d'une crise du social et du politique. C'est autour de ces réalités que se dessinent les principaux enjeux de la citoyenneté et que s'articule la réflexion sur l'éducation à la citoyenneté.

Le désintérêt pour la chose publique

L'affaiblissement des liens politiques est considéré couramment comme l'une des réalités qui caractérise les sociétés modernes et qui peut être lourde de conséquences. Crise du politique, effritement de l'identité civique, perte de confiance envers l'État et les institutions : quelle que soit la manière de nommer ce premier type de phénomènes, il est utile d'attirer l'attention sur ce qui semble en constituer des symptômes particulièrement préoccupants, soit la désaffection croissante des citoyens pour la chose publique et la désagrégation ou la transformation des frontières qui définissaient l'espace public où s'exprimait cette participation des citoyens.

Aujourd'hui, plusieurs observateurs soutiennent que les citoyens ont tendance à se désintéresser de la chose publique et à ne plus voir dans le projet politique ni source d'identité collective, ni lieu d'engagement ou de rassemblement. Selon ces analyses, les citoyens participent peu aux actions et décisions qui les concernent, se concentrent sur leur vie privée et sur la consommation et se contentent de voter une fois de temps en temps. Avant tout des producteurs, des consommateurs et des clients, ils voient l'État comme un pourvoyeur de services[13]. La tendance à l'apathie de la population prendrait diverses formes, comme la faiblesse du taux de participation aux élections, le désengagement vis-à-vis des débats publics, la dépendance administrative envers l'État pour régler tous les problèmes, la baisse de solidarités et de la coopération aux niveaux local et régional et la perte de confiance envers le gouvernement et les institutions[14]. Les gouvernements contribuent à cette situation en étant soumis aux impératifs de l'économie de marché et de la mondialisation. Selon certains penseurs, «gouverner un pays consiste aujourd'hui avant tout à rendre l'organisation économique et sociale compatible avec les exigences du système économique international, tandis que les normes sociales s'affaiblissent et les institutions se font de plus en plus modestes, libérant un espace croissant pour la vie privée et les organisations volontaires [...]. L'espace intermédiaire n'est plus occupé que par des rappels de plus en plus conservateurs à des valeurs et à des institutions qui sont débordées par nos pratiques[15]».

Il n'y a pas d'unanimité quant à l'ampleur de cette baisse d'engagement politique des citoyens, certains auteurs affirmant que la participation prend simplement des formes différentes aujourd'hui comparativement aux années passées[16]. Quoi qu'il en soit, il y a là, à tout le moins, un enjeu qui porte sur la capacité de l'État de mobiliser les citoyens et de rejoindre tous les fragments de la population. La baisse de confiance envers les institutions, qui est l'une des manifestations indéniables de cette crise du rapport à l'État, met particulièrement en évidence ces enjeux, car elle prive les sociétés des moyens traditionnels dont elles disposaient pour assurer la socialisation des populations. Alors qu'elles constituaient un levier déterminant dans la socialisation et l'intégration de tous les membres de la collectivité, les institutions ont maintenant du mal à assumer ce rôle. **Cet ébranlement des institutions amène à se demander quel rôle peut et doit jouer désormais le système d'éducation dans un domaine qui était rattaché jusqu'ici à sa**

12. Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (rapport Delors), *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, p. 46.

13. Voir entre autres Schnapper, *op. cit.*, p. 14-15.

14. Abdellah Marzouk, Pauline Côté et John Kabano, *École, éducation à la citoyenneté et diversité culturelle*, p. 25-26.

15. Touraine, *op. cit.*, p. 18.

16. Voir par exemple Madeleine Gauthier, «Les Jeunes et les mouvements sociaux d'hier. Mythes et réalité», *Options CEQ*, p. 37-48.

mission de socialisation : doit-il prendre le relais des autres institutions qui, elles, ne parviennent plus à jouer ce rôle intégrateur? doit-il au contraire mettre une sourdine sur ce volet de sa mission? ou doit-il conserver sa mission de socialisation, mais l'assumer différemment? Le Conseil examine de plus près ces questions dans le chapitre suivant.

17. Le Conseil a traité de ces questions dans son précédent rapport intitulé *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager.*

18. Micheline Labelle, Azzedine Mahraoui et Daniel Salée, «Crise et paradoxes de la citoyenneté».

19. Wieviorka, *op. cit.*, p. 14.

20. Marco Martiniello, *Sortir des ghettos culturels*, p. 45.

21. Jacques Robin, «Activité, travail, emploi».

Le problème des inégalités sociales et économiques

Le problème des inégalités socio-économiques et de la marginalisation, lié notamment au nouvel ordre mondial économico-politique, est au cœur des réalités qui nous renvoient à une réflexion sur la citoyenneté. Cette réflexion ne se limite plus à la question des droits et libertés reconnus formellement au citoyen mais est recadrée dans une perspective plus large qui englobe les dimensions économique, culturelle et sociale. La pleine citoyenneté ne peut plus être considérée sans référence aux problèmes de pauvreté, de chômage et d'exclusion qui marquent fondamentalement le rapport qu'entretiennent les individus les uns avec les autres et avec l'État[17].

Ce que l'on constate, c'est que les États se montrent incapables de répartir les richesses et d'assurer le bien être de l'ensemble des citoyens. En effet, bien qu'il y ait eu une certaine extension de l'accès aux droits économiques, politiques et sociaux dans les sociétés démocratiques, «l'exercice de ces droits dans les économies néo-libérales devient de plus en plus problématique pour certaines couches de la population[18]». Il y a peut-être plus de droits enchâssés dans des lois, mais il y a moins de ressources pour en garantir l'application, et l'État se retire de plusieurs champs dans lesquels il intervenait. Par conséquent, de plus en plus de personnes sont laissées sur le carreau du chômage et de la pauvreté. On se retrouve devant un phénomène de «fracture sociale» : il y a non seulement des exclus, mais les différences se creusent entre les inclus; il y a des pans entiers de la population qui, sans être encore exclus, sont fragilisés, précarisés dans leur emploi et leur revenu et accèdent de plus en plus difficilement à la consommation, à la santé ou à l'éducation pour leurs enfants[19].

Les inégalités économiques et sociales constituent une dimension extrêmement importante de la problématique de la citoyenneté, car elles menacent la cohésion sociale, peut-être davantage que la fragmentation culturelle et ethnique dont il est aussi beaucoup question et dont le Conseil discute plus loin. Pour certains penseurs, le fossé social et économique croissant est même l'antithèse de la cohésion et de la citoyenneté, cela d'autant plus que, parfois, l'exclusion économique et sociale renforce la quête de sécurité dans des identités fermées et pousse à des revendications identitaires[20].

La fracture sociale remet en cause les idéaux d'égalité, de liberté et de justice à la base des nations démocratiques modernes, puisque dans les faits ces valeurs ne parviennent pas à devenir une réalité pour tous les citoyens. Ce paradoxe met en évidence la question des moyens d'assurer le plein exercice de la citoyenneté, qui plus est dans un contexte où le travail, qui a été longtemps producteur d'identité personnelle et de solidarités collectives, n'est plus accessible qu'à une partie de la population[21].

Le défi de vivre ensemble dans un contexte de pluralisme culturel

La diversité est un autre phénomène qui préoccupe les sociétés contemporaines. Le visage le plus apparent de la diversité est sans doute celui du pluralisme ethnoculturel. L'arrivée massive d'immigrants et de réfugiés a effectivement modifié considérablement le tissu social des grandes villes occidentales et amené les nations à rechercher des aménagements pour favoriser l'intégration de ces populations nouvellement arrivées sur leur territoire. La question de l'immigration et de la diversité ethnoculturelle est au cœur de ce phénomène du pluralisme des sociétés modernes et, de ce fait, également au centre de la réflexion sur la citoyenneté. Mais le pluralisme présente des facettes multiples qui débordent la dimension ethnoculturelle et qui ont toutes une importance dans la redéfinition de la citoyenneté. Qu'on pense à la diversité des valeurs, des conceptions de la vie, des modes de vie, des religions. Tous ces aspects du pluralisme questionnent les institutions, ne serait-ce que parce qu'ils donnent lieu à des demandes de reconnaissance d'identités culturelles particulières.

La coexistence de la diversité des modes de vie et des valeurs ne va pas de soi dans les sociétés démocratiques modernes. Les problèmes peuvent être regardés sur deux plans. Il y a d'abord le problème des relations entre les citoyens eux-mêmes, le problème d'un «vivre ensemble» harmonieux et ouvert. On peut noter trois indices d'un malaise touchant les relations entre les citoyens. Il y a le fait qu'on assiste actuellement à des manifestations

d'intolérance inquiétantes : problèmes de discrimination, de racisme, de xénophobie, d'exclusion de certains groupes sociaux à cause de leurs différences culturelles, sociales ou économiques[22]. Il y a également le phénomène de la violence, très présent dans plusieurs pays, et qui témoigne certes d'une difficulté à vivre ensemble. Selon certains observateurs, la violence, particulièrement celle des jeunes, est une réponse à des rapports familiaux parfois difficiles et à la fragmentation actuelle des sociétés; elle traduit le sentiment qu'éprouvent ces jeunes d'une vacuité ou d'une distance du système politique, de même qu'elle véhicule des demandes sociales et culturelles laissées sans réponse[23]. Il y a aussi le problème de la communication entre les citoyens. Dans nos sociétés pluralistes et fragmentées, nous cohabitons, mais sans partager un espace commun, sans avoir une véritable vie collective. Comme l'explique le sociologue Alain Touraine, nous sommes à la fois fusionnés et séparés; nous ne communiquons ensemble que de manière impersonnelle, par signaux techniques, ou bien nous ne communiquons qu'à l'intérieur de communautés qui se ferment sur elles-mêmes parce qu'elles se sentent menacées; nous nous tolérons, mais sans nécessairement nous accepter[24].

La question peut être considérée en deuxième lieu sur le plan de la prise en compte politique du pluralisme par les États nationaux. Comment concilier la diversité culturelle et l'appartenance commune? Voilà un des enjeux auquel font face plus que jamais tous les pays occidentaux et qui commande une réflexion sur les réponses apportées jusqu'ici à la diversité dans les sociétés pluralistes. Cette réflexion est d'autant plus impérieuse que de plus en plus de groupes de toutes sortes revendiquent une reconnaissance publique et que les demandes et les affirmations culturelles sont susceptibles de se multiplier dans l'avenir[25]. Ces regroupements «constituent autant d'espaces intermédiaires entre l'individu et la nation abstraite organisée en État[26]». Ils traduisent la diminution de la capacité des États à définir et à contrôler les frontières de l'espace public[27].

Le fonctionnement des sociétés démocratiques suppose un espace commun où convergent les citoyens. Or, la question est de savoir de quoi sera fait cet espace commun. Comment concilier les références universelles au droit et le droit à la différence? C'est en partie pour résoudre ces questions que les États recourent au concept de citoyenneté et tentent de le reformuler pour tenir compte des réalités nouvelles. La citoyenneté est vue comme le moyen ou le «lieu» éventuel pouvant permettre de réguler les rapports entre les individus ou les groupes et assurer un terrain commun aux personnes qui composent la société. Ce qu'on cherche actuellement, c'est une conception de la citoyenneté qui allie la participation de tous au fonctionnement et au développement d'une communauté politique et un certain respect des particularismes culturels. L'objectif est de préserver la démocratie et la cohésion sociale, mais aussi d'assurer un véritable «vivre ensemble» qui dépasse la simple acceptation passive des uns et des autres.

22. Marzouk, Côté et Kabano, *op. cit.*
23. Wieviorka, *op. cit.*, p. 47-48.
24. Touraine, *op. cit.*, p. 17-19.
25. Wieviorka, *op. cit.*, p. 6.
26. Martiniello, *op. cit.*, p. 27.
27. *Ibid.*, p. 10.
28. Voir les réflexions de Jean Hénaire sur le concept d'interdépendance, dans «L'Éducation dans une perspective planétaire : l'épreuve du réel» p. 49-59.
29. Conseil de l'Europe, *Éducation civique : enseigner la société, transmettre des valeurs.*
30. *Ibid.*

Une sensibilité accrue aux problèmes mondiaux et à la perméabilité des nations

L'interdépendance des nations à l'échelle mondiale et surtout la conscience accrue de cette interdépendance ont nourri une préoccupation pour la situation internationale et un intérêt pour une citoyenneté qui fait référence à des principes universels.

La perspective mondiale est très présente dans la façon de traiter de la question de la citoyenneté, particulièrement en Europe et du côté des organisations internationales. Le projet de construction européenne a mis en relief le phénomène d'interdépendance des nations – ou de dépendance de certaines par rapport à d'autres[28] – et a exacerbé les préoccupations relatives à la diversité, à l'environnement, aux menaces de conflits, par exemple. Ainsi, comme le reconnaît le Conseil de l'Europe, «la question de l'identité et de la citoyenneté est centrale pour l'Europe de demain et pour le développement d'une coopération pacifique et solidaire entre les peuples qui la composent[29]». La citoyenneté européenne s'inscrit donc en lien avec «les enjeux de la coopération internationale, de la circulation croissante des hommes, des idées et des biens, de la nécessité d'une solidarité[30]».

Mais ces enjeux ne sont pas propres à l'Europe. Ils concernent toutes les sociétés modernes. On prend de plus en plus conscience que les menaces qui pèsent sur différents points de la planète nous regardent tous, non seulement parce qu'elles risquent de se répercuter sur nous tôt ou tard, mais parce que nous voyons que nous faisons partie du même monde et ne pouvons de ce fait rester aveugles aux réalités qui nous entourent. On pense, par exemple, à «la violence armée et la militarisation de la planète, la destruction de l'environnement, l'injustice du modèle

économique mondial qui entraîne à la fois l'augmentation de la misère pour la plus grande partie de l'humanité et, parallèlement, la surconsommation et le gaspillage pour une minorité[31]».

La circulation accrue de l'information, conséquence de la mondialisation, a permis de prendre davantage conscience de l'existence de ces problèmes mondiaux, y compris – et paradoxalement – ceux-là mêmes qui découlent de la globalisation, comme l'accroissement des disparités entre les populations. Elle a aussi nourri un sentiment d'insécurité et d'impuissance devant la difficulté d'avoir une prise sur ces problèmes qui traversent la planète. Enfin, la mondialisation, parce qu'elle donne libre cours à la circulation d'une «culture mondiale» qui, dans les faits, est davantage celle des grandes puissances et tend à être aseptisée, constitue un facteur d'érosion des spécificités culturelles et peut conduire tout autant à vouloir être «citoyen du monde» qu'à se sentir dépossédé de son identité et à chercher des refuges identitaires.

L'interdépendance actuelle des sociétés et la conscience accrue de cette interdépendance obligent dorénavant à ce qu'on pourrait appeler une ouverture sur le monde, parce qu'elle sollicite plus que jamais la capacité des individus à s'adapter aux changements rapides, mais surtout à comprendre le monde dans lequel ils vivent, à s'y situer comme individu et à le façonner afin de préserver et défendre des valeurs fondamentales, comme la démocratie, la paix, l'épanouissement individuel, l'environnement et l'égalité des êtres humains.

Quelques aspects de la problématique québécoise

Dans cette section, le Conseil examine certains traits de la problématique plus proprement québécoise et la façon dont les idées et les politiques gouvernementales ont évolué sur la question depuis quelques années.

Des phénomènes également préoccupants au Québec

Au Québec, la question de la citoyenneté n'est pas nouvelle. Avant de devenir très clairement présente et discutée avec le vocabulaire et les paramètres d'aujourd'hui, elle a été abordée directement ou non dans certaines de ses dimensions dans le passé. Les problématiques de l'égalité des droits et de l'égalité des chances, par exemple, sont présentes depuis longtemps. L'adoption de la Charte des droits et libertés de la personne, en 1975, vient d'ailleurs témoigner du souci de reconnaître l'égalité de tous les individus qui forment la société québécoise et de leur assurer des chances égales sur les plans social et économique. De même, le principe d'égalité des chances, l'un des fondements de la perspective actuelle de citoyenneté, est à la base des grandes politiques sociales adoptées par l'État depuis les années soixante. Cette préoccupation a été particulièrement centrale dans les réflexions, les débats et les orientations qui ont parsemé le monde éducatif au fil des ans. Encore récemment, elle a été réaffirmée avec force par la Commission des États généraux sur l'éducation : «La réforme de l'éducation que nous entreprenons doit contribuer à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique, plus égalitaire [...][32]». «L'école est [...] le creuset d'une société démocratique par sa fonction d'égalisation des chances et sa contribution à la cohésion sociale. Elle ne doit pas négliger ce volet de sa mission, sous peine d'être elle-même un agent de fracture sociale [...][33].»

Ce besoin de réitérer les visées sociales de l'État témoigne du fait que les institutions, tout comme l'ensemble de la société québécoise, sont aux prises avec certaines difficultés qui surgissent ou persistent. Aujourd'hui, en effet, **bon nombre des problèmes qui retiennent l'attention de l'ensemble des sociétés modernes et qui poussent à réfléchir à une nouvelle conception de la citoyenneté sont également aigus ici**. La pauvreté, l'exclusion sociale, l'analphabétisme, la crise de l'emploi, le manque de repères, la difficulté de se mobiliser autour de valeurs communes, un développement économique dont les rouages nous échappent, et même certaines manifestations de violence dont on se croyait pourtant à l'abri au Québec : ce sont là autant d'exemples de phénomènes qui marquent la société québécoise et qui posent des défis dans la perspective d'une citoyenneté pleine et entière et de son accessibilité à tous les individus.

De l'interculturel à la citoyenneté

En plus de ce contexte global duquel surgit la question de la citoyenneté, le Conseil observe que, chez une partie de ceux qui réfléchissent actuellement sur ce sujet, c'est la réalité du pluralisme ethnoculturel qui a d'abord été l'objet d'analyse, pour déboucher plus récemment sur ce qui ressemble à un changement de paradigme. Cette observation vaut pour la communauté des chercheurs et intellectuels québécois et pour les responsables gouvernementaux.

31. Catalina Ferrer, Joan Gamble et Bernadette Reboursin-Didier, «L'éducation pour une perspective mondiale : un défi à relever du préscolaire jusqu'à la formation universitaire», p. 55.

32. Commission des États généraux sur l'éducation, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, p. 5.

33. *Ibid.*, p. 4.

Au cours des années 1980, en effet, les défis qu'occasionne pour la société québécoise la diversification croissante de sa population, particulièrement au plan ethnoculturel, ont retenu beaucoup l'attention. La réflexion sur cette question portait sur la recherche d'une approche qui concilie l'égalité des personnes de toutes origines et le respect des différences, d'une part, et le partage d'une culture publique commune, d'autre part. **La problématique du pluralisme ethnoculturel a permis d'aborder bien des aspects qui font maintenant partie des préoccupations relatives à la citoyenneté.** Le souci de l'ouverture à l'altérité, la compréhension internationale, la question de l'identité ou des identités de même que celle du respect des droits de la personne étaient tous partie intégrante de la réflexion sur les réponses à apporter à la diversité ethnoculturelle croissante de la société québécoise. Cela est vrai également chez ceux qui s'intéressaient plus particulièrement à l'adaptation du système scolaire au pluralisme[34]. D'une certaine façon, l'éducation à la citoyenneté faisait partie du champ nommé éducation interculturelle[35]. Graduellement, les recherches et les réflexions prenant comme point de départ la diversité résultant de l'immigration ont élargi leur perspective pour s'articuler aux questions plus vastes liées à la citoyenneté ou à l'éducation à la citoyenneté. Aujourd'hui, la situation inverse semble se produire : l'éducation interculturelle est traitée parfois comme l'une des dimensions de la problématique de l'éducation à la citoyenneté[36].

La réflexion sur la citoyenneté a pris une place importante également dans le discours et dans les orientations du gouvernement et se situe manifestement dans le prolongement de la problématique d'intégration des communautés culturelles. On le constate du côté du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, dont le changement de dénomination traduit clairement cette évolution. Tel que le lui avait recommandé le Conseil des relations interculturelles[37], ce ministère met désormais de l'avant la notion de citoyenneté comme base sur laquelle faire reposer les rapports entre les citoyens et comme façon de répondre aux exigences de la démocratie et du pluralisme. On a vu également le ministère de l'Éducation faire ce virage, notamment dans son projet de politique sur l'intégration scolaire et l'éducation interculturelle[38], dans lequel il dit explicitement aborder cette question dans la perspective plus large du «vouloir vivre ensemble» et faire de l'éducation interculturelle et de l'éducation à la citoyenneté deux dimensions indissociables de cette nouvelle politique[39].

C'est à partir de 1990, avec l'adoption de l'énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration[40], qu'on peut percevoir ce changement de cap de la part du gouvernement québécois dans sa manière de traiter de la pluralité culturelle[41]. Après avoir mis l'accent sur le maintien des spécificités des communautés culturelles tout en voulant favoriser leur rapprochement avec la majorité francophone[42], puis insisté sur l'insertion individuelle égalitaire des immigrants plutôt que sur leur épanouissement collectif, le gouvernement amorce sa phase de la convergence civique. Dans son énoncé de politique, il identifiait des principes devant faire l'objet de cette convergence et proposait la notion de contrat moral pour signifier l'engagement réciproque attendu de la société d'accueil et du nouvel arrivant à l'égard du respect des éléments de ce cadre commun[43].

À l'époque de la parution de l'énoncé de politique, le gouvernement n'avait cependant pas encore délaissé totalement la perspective «culturelle», si on peut l'appeler ainsi, pour traiter de la pluriethnicité. On le voit notamment par le fait qu'il a repris à son compte la notion de «culture publique commune» à laquelle bon nombre de chercheurs ont recouru pendant un certain temps au Québec pour désigner ce noyau autour duquel les différents groupes et membres de la société doivent se retrouver pour qu'une vie collective soit possible[44]. À l'instar de plusieurs d'entre eux, il a finalement aban

34. Le Conseil a traité de ces questions dans plusieurs de ses avis antérieurs, notamment *Les Défis éducatifs de la pluralité*, en 1987, et *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, en 1993.

35. C'est d'ailleurs ce que constatait une étude réalisée pour le Conseil au début des années 1990. Voir Michel Pagé, Julie Provencher et Dania Ramirez, *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, p. 79.

36. Le GREAPE (Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation) fait le point sur cet élargissement de la perspective de la réflexion dans un document présentant son programme de recherche pour les années 1997 à 2000 et pour lequel il demandait et a obtenu un financement du CRSH (Conseil de recherche en sciences humaines). Ce document est titré *L'Éducation à la citoyenneté dans une société pluraliste : conceptions et pratiques*.

37. Voir son avis *Un Québec pour tous ses citoyens. Les Défis actuels d'une démocratie pluraliste*.

38. Ministère de l'Éducation, *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle. Projet de politique*.

39. *Ibid.*, p. vii.

40. Gouvernement du Québec, *Pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration des communautés culturelles*, 1990.

41. Voir l'analyse que fait Denise Helly de l'évolution des orientations gouvernementales relatives à cette question dans *Le Québec face à la pluralité culturelle 1977-1994. Un bilan documentaire des politiques*, 1996.

42. Cette orientation est perceptible à partir de 1977, mais surtout de 1981 avec l'adoption de *Autant de façons d'être québécois : Plan d'action à l'intention des communautés culturelles*.

43. Gouvernement du Québec, *Pour bâtir ensemble* [...], p. 15.

44. Sur le concept de culture publique commune, on peut consulter notamment Julien Harvey, «Culture publique, intégration et pluralisme», *Relations*, octobre 1991, p. 239-241.

donné ce concept pour préférer ceux plus neutres de «cadre civique » ou «espace civique» communs. Les intentions du gouvernement d'intégrer la problématique des relations interculturelles dans la perspective de la citoyenneté sont devenues sans équivoque dès 1995, au moment où il annonçait à la fois son objectif de redéfinir sa façon de gérer la diversité culturelle et d'établir les éléments de base de la citoyenneté québécoise[45].

Si le changement de paradigme observé au Québec est un mouvement assez généralisé, il faut cependant souligner qu'il suscite parfois des réactions de réserve chez des groupes qui s'occupaient jusqu'ici de l'intégration des personnes immigrantes. Tout en se disant d'accord avec la perspective de la citoyenneté, certains craignent que cette manière d'aborder le pluralisme dans la société conduise à nier les difficultés spécifiques vécues par les immigrants[46]. D'autres ont peur que les progrès réalisés en matière d'éducation interculturelle à la suite de nombreuses années d'efforts soient mis en péril ou en veilleuse par ce changement de stratégie. Le Conseil des relations interculturelles a lui-même signifié qu'il partage ce souci de ne pas noyer la problématique de l'intégration des communautés culturelles dans celle de la citoyenneté lorsqu'il a rappelé dans un récent avis l'existence et l'importance d'enjeux propres à l'immigration et à la diversité ethnoculturelle[47].

45. Voir le double mandat confié par le gouvernement au Conseil des relations interculturelles dans son avis intitulé *Un Québec pour tous ses citoyens. Les Défis actuels d'une démocratie pluraliste*, p. 7.

46. C'est ce qu'illustre une lettre adressée par une coalition d'organismes au ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, dans *Bulletin de la Ligue des droits et libertés*, automne 1997.

47. Conseil des relations interculturelles, *op. cit.*, p. 15.

48. Voir l'article de Gérard Bouchard qui fait le bilan de cette évolution dans «Ouvrir le cercle de la nation. Activer la cohésion sociale. Réflexion sur le Québec et la diversité», *L'Action nationale*, p. 107-137.

Des enjeux particuliers

Il est utile de saisir l'existence de ce lien entre la problématique dite de l'interculturel et celle de la citoyenneté et ce, au moins pour deux raisons. D'abord, le fait de connaître cette évolution permettra de voir qu'un important travail de réflexion et d'actions est mené dans les milieux scolaires depuis plusieurs années déjà, travail qu'on ne chapeautait pas jusqu'ici de l'appellation d'éducation à la citoyenneté mais qui participait néanmoins de préoccupations apparentées. La deuxième raison est qu'il y a des enjeux à ce changement de vocabulaire et de paradigme dont certains doivent être mis en lumière et analysés en relation avec le contexte propre au Québec. Sans être fondamentalement différents de ceux qui se dessinent dans les autres sociétés démocratiques, ils sont teintés d'une couleur particulière. Le Conseil veut rappeler quelques-uns de ces enjeux qui *aideront à mieux entrevoir par la suite quels objectifs il* serait pertinent de poursuivre dans le système éducatif québécois en matière de formation du citoyen.

Au Québec, il est clair que les questions de l'identité, de l'appartenance et du statut politique de la société sont inexorablement liées et par la force des choses au cœur de la problématique de la citoyenneté. Elles complexifient la réflexion. D'une part, la fragilité de la langue et de la culture françaises en Amérique du Nord confère des défis particuliers à la définition d'une nouvelle citoyenneté québécoise. D'autre part, la question nationale propre au Québec affecte non seulement le processus d'intégration des immigrants mais aussi la construction de l'identité collective chez toute personne vivant au Québec, quelle que soit son origine. Le projet de construire, au Québec, une citoyenneté qui permette à chacun et à chacune d'y adhérer, de s'y reconnaître et d'y participer doit composer avec ces réalités. La question devient d'autant plus complexe qu'elle est parfois récupérée à des fins politiques. Au delà des intentions réelles de l'État québécois de définir les paramètres d'un «vivre ensemble» viable, il faut reconnaître que ces efforts s'inscrivent aussi dans un rapport politique avec le gouvernement fédéral qui déploie ses propres stratégies en vue de promouvoir sa représentation de la citoyenneté. Les réflexions et les débats sur la citoyenneté menés dans le contexte québécois sont traversés de ces multiples niveaux de compréhension et d'intentions.

Ainsi, même si les principaux enjeux sont pour le Québec les mêmes qu'ailleurs, c'est-à-dire de trouver un espace à partager, de revitaliser la démocratie et d'assurer la cohésion sociale au sein de la société, il faut reconnaître que la dynamique sociolinguistique et la réalité politique du Québec viennent s'imbriquer dans la question relative à la manière de concilier la diversité avec l'appartenance à la société québécoise. Le projet de s'entendre collectivement sur les moyens d'y parvenir représente donc un défi qui est à la fois important et incontournable pour l'avenir et la viabilité de la société québécoise. **Le Conseil est néanmoins convaincu que, malgré les difficultés, la société québécoise peut se donner un projet collectif de citoyenneté qui rassemble tous les membres de cette société, quels que soient leur allégeance politique, leur origine ethnique ou leurs particularismes**. Le Québec a déjà parcouru un vaste chemin en matière d'adaptation au pluralisme depuis quelques décennies[48]. L'évolution des idées et des attitudes reliées à cette question est notable. Cet apprentissage de la

diversité ne va pas sans quelques heurts, mais il s'est fait jusqu'ici de manière pacifique et démocratique.

Des questions et des balises pour une citoyenneté et un espace civique à renouveler

Comme nous l'avons vu, on reconnaît couramment l'existence de certains malaises actuellement dans les sociétés démocratiques. La crise de la citoyenneté est perçue comme l'un des symptômes de ces problèmes qui traversent les sociétés modernes, tandis que la définition et la construction d'une nouvelle citoyenneté et d'un espace civique apparaissent comme un des impératifs pour préserver le fonctionnement démocratique et la cohésion des nations.

On s'entend assez largement sur les grandes questions que soulève ce vaste projet d'une citoyenneté pleine et entière et d'un vivre ensemble harmonieux et constructif. Ces questions ont été évoquées tout au long des propos précédents. Le Conseil les rappelle ici en les distinguant en trois catégories.

- **Il y a les questions sur l'équilibre souhaitable entre les droits, d'une part, et les responsabilités et la participation des citoyens, d'autre part** : Quels droits et responsabilités doit conférer cette citoyenneté que l'on recherche? Comment favoriser la participation civique des citoyens? De quel type de participation s'agit-il?

- **Il y a les questions qui touchent la définition et la construction d'un espace civique à partager** : Quelles sont les bases sur lesquelles vont reposer les échanges entre les individus? Comment concilier l'appartenance commune et la diversité?

- Enfin, **il y a les questions sur l'accès réel à la pleine citoyenneté** : Dans quelle mesure les citoyens peuvent-ils réellement exercer leurs droits et participer à la vie collective? Comment assurer la pleine citoyenneté alors qu'il y a de la pauvreté, de l'analphabétisme, du chômage, de l'exclusion sociale?

Ces questions sont au cœur de la réflexion qui anime le Conseil tout comme elles constituent la trame de fond de tous les débats actuels sur la citoyenneté. Cependant, si l'on s'entend sur les enjeux en cause, les réponses couramment avancées sont loin d'être unanimes. Elles reposent tantôt sur des visions sociales et des valeurs différentes, tantôt sur des angles d'analyse distincts, tantôt sur des points de vue divergents quant aux moyens de résoudre les problèmes actuels. Cette diversité montre combien la question est complexe et laisse entrevoir la difficulté pour le système éducatif de circonscrire son intervention dans ce domaine.

49. Voir Kymlicka qui fait état des discussions sur ce point, *op. cit.*

50. C'est un des courants de pensée rapporté par Kymlicka, *op. cit.*

Dans cette section, le Conseil s'attarde à ces questions que soulève le projet de redéfinition et de construction d'une citoyenneté assumée, en donnant un aperçu des réponses envisageables et en mettant en relief certains écueils à éviter. Sans trancher les débats, il identifie ensuite quelques grands axes qui guideront sa réflexion sur la façon de concevoir l'éducation à la citoyenneté et d'en orienter la mise en œuvre.

À la recherche d'un équilibre entre les droits et les responsabilités

De plus en plus de gens s'entendent pour dire qu'il faut une conception de la citoyenneté qui mette autant l'accent sur les responsabilités et la participation des citoyens que sur leurs droits[49]. Et, comme la citoyenneté a eu tendance dans le passé à être considérée surtout du point de vue des droits – bien que certains individus en soient encore privés dans les faits –, ils insistent sur les responsabilités associées à ce qu'on appelle la citoyenneté active ou responsable. Cependant, **les avis sont partagés quant aux qualités à développer chez les personnes, au type de participation souhaitée et aux moyens envisagés pour promouvoir une citoyenneté active et responsable**.

La notion de responsabilité

Le Conseil constate d'abord que l'idée de responsabilité sous-jacente à la notion de citoyenneté active demande à être clarifiée. En effet, si tous s'entendent pour dire que la citoyenneté à promouvoir est celle qui fait appel à un certain sens des responsabilités et du devoir des individus à l'égard de la collectivité, on constate vite que cet objectif partagé sous-tend des visions sociales qui peuvent être diamétralement opposées. Qu'entend-on exactement par un citoyen ou une citoyenne responsable? Selon certains points de vue[50], la responsabilité renvoie à la capacité des personnes de se prendre en charge sur le plan économique et de remplir certaines obligations, comme celles de travailler, de pourvoir aux besoins de sa

famille, de s'instruire. On comprendra que cette vision suscite des oppositions vives, car elle peut laisser entendre que les individus devraient être autosuffisants, c'est-à-dire ne pas recourir à l'État, et que ceux qui n'y parviennent pas ne sont pas des citoyens responsables.

Le Conseil tient à préciser qu'il ne fait pas cette adéquation entre une citoyenneté responsable et l'autosuffisance économique, car les problèmes de la dépendance économique et de la pauvreté ne peuvent de son point de vue être analysés dans ces termes. Pour lui, l'inaptitude à remplir ses obligations de citoyen ou le fait de ne pas répondre à ce qu'on attend d'un citoyen responsable ne saurait signifier qu'une personne n'est pas membre à part entière de la société. Le Conseil considère qu'il faut encourager, favoriser et permettre la participation et la prise de responsabilité et non condamner et juger leur absence[51]. Le projet de redéfinir une citoyenneté davantage porteuse d'un vivre ensemble démocratique, rassembleur et constructif ne peut s'inscrire dans la perspective de créer deux types de citoyens, les bons et les mauvais, ou encore les responsables et ceux qui ne rempliraient pas leurs responsabilités.

Pour le Conseil, une citoyenneté responsable, si elle est forcément rattachée à des obligations, renvoie davantage à la participation du citoyen aux décisions qui le concernent, aux débats publics, aux différents lieux où s'édifie la vie collective. Toutefois, comme certains auteurs ont tenu à le souligner[52], la participation aux affaires publiques ne développe pas nécessairement le sens de la responsabilité, la tolérance, le souci du bien collectif ou la solidarité, qui sont autant de vertus attendues du citoyen responsable. Des personnes peuvent être très actives dans des regroupements locaux ou nationaux mais être racistes, centrées sur leurs besoins personnels et indifférentes aux problèmes mondiaux. La participation et la responsabilité sont donc deux dimensions distinctes de cette nouvelle citoyenneté à rechercher.

Les lieux, l'étendue et la qualité de la participation

La participation et l'engagement civiques sont au cœur de cette citoyenneté active dont on fait la promotion et qui, par conséquent, méritent d'être encouragés. Mais plusieurs questions se posent sur ce qu'on vise précisément par cette insistance nouvelle sur la participation.

Tout d'abord, est-ce que l'idéal démocratique s'accommode de tous les types de participation? Doit-on miser sur l'engagement des citoyens dans les arènes où se prennent les grandes décisions nationales, comme les partis politiques et les syndicats, ou sur les lieux d'engagement communautaire, comme les comités de citoyens, les institutions locales et les assemblées régionales?

Les positions sont partagées sur cette question aussi. Certains misent beaucoup sur la participation civique décentralisée comme moyen de créer des lieux de médiation entre l'État et la vie privée et de contrer la passivité des citoyens[53]. D'autres estiment que les citoyens devraient pouvoir orienter leur type de participation en fonction de leurs sensibilités[54]. Enfin, d'autres considèrent que l'engagement civique local est souhaitable et utile, mais qu'il ne peut suffire à donner à la démocratie la vitalité recherchée. Les citoyens doivent aussi être présents là où se prennent les décisions qui concernent toute la collectivité, là où se trouvent les grandes organisations politiques, sociales ou administratives. C'est le point de vue notamment du sociologue Fernand Dumont. Pour lui, «les grands rassemblements communautaires ne peuvent se substituer à de plus larges débats où le citoyen envisage l'ensemble de sa société[55]». Ce qu'il faut, c'est une participation aux deux pôles de l'univers politique[56].

Le Conseil partage ce dernier point de vue. Il croit qu'une citoyenneté active et responsable, dans son sens plein du terme, suppose une participation des citoyens à la vie publique nationale, tout en s'exprimant aussi aux autres paliers où se façonne la vie collective dans sa quotidienneté. C'est là un idéal à viser dans une perspective d'une démocratie revitalisée.

Mais si la participation civique doit être favorisée et cela, aux échelons local, régional et national, jusqu'où peut-on attendre de chaque membre d'une collectivité qu'il fasse montre de cet engagement? La question n'est pas simple. Certains auteurs croient que le renouvellement de la citoyenneté passe par l'imposition aux citoyens d'un minimum de participation à la gestion des affaires publiques, participation dont la forme pourrait varier en fonction des goûts des individus[57].

51. Le précédent rapport du Conseil l'avait amené à une première prise de conscience sur cette question. Voir *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*.

52. Dans Kymlicka, *op. cit.*

53. Voir Kymlicka qui discute de cette position, *op. cit.*; voir aussi Benjamin R. Barber qui insiste sur ce type de participation civique, dans «Frères de sang, consommateurs ou citoyens? Trois modèles d'identité : ethnique, commerciale et civique».

54. C'est la position de Martiniello, *op. cit.*, p. 105.

55. Fernand Dumont, *Récit d'une émigration*, p. 169-170.

56. *Ibid.* On peut aussi consulter Charles Taylor (*Philosophical Arguments*, chap. 10 et 11) qui discute de l'engagement social du citoyen et de sa participation au débat politique; il explique comment la participation «de proximité» donne au citoyen le goût et l'habitude de prendre part aux affaires de la société civile et nourrit ainsi l'ensemble de la vie démocratique; il insiste aussi sur la nécessité pour une saine démocratie d'une participation à tous les paliers de la société, tant local que national.

57. Martiniello, *op. cit.*, p. 105.

Cette avenue mérite certes d'être débattue. Cependant, le Conseil est porté à croire qu'une telle solution ne serait pas susceptible de susciter chez la population l'éveil de cette conscience de citoyen qui est recherchée, mais risquerait d'engendrer des réactions inverses. Il faut plutôt encourager, susciter et faciliter la participation des citoyens. Sans doute faut-il aussi demeurer réaliste. On ne peut attendre de tous les citoyens qu'ils soient engagés ou actifs avec la même intensité et de la même manière, et ce tout au long de leur vie d'adulte. En outre, il est sans doute illusoire d'espérer voir se généraliser chez les citoyens une passion active pour la vie politique, car la plupart des gens trouvent leur valorisation et leur satisfaction dans la vie privée et dans leur travail et n'ont que peu de temps et d'intérêt pour la participation civique, notamment sur le terrain politique. C'est justement cette tendance qu'il faut contrebalancer. Mais, **dans ce travail collectif de promotion d'une citoyenneté plus active, le Conseil croit qu'il faut poser les paramètres de cette citoyenneté en restant bien ancré dans la réalité sociale d'aujourd'hui**.

Un dernier point que le Conseil tient à souligner relativement à cette idée de participation a trait à la qualité attendue de cet engagement. Certains penseurs ont fait valoir que la pleine citoyenneté ne suppose pas seulement une participation accrue aux affaires publiques, mais renvoie aussi à certaines qualités associées à cette participation[58]. D'abord, elle nécessite que les citoyens aient la capacité d'évaluer et de mettre en question, de façon éclairée, les décisions et les orientations prises par les responsables politiques. L'esprit critique et le jugement sont donc vus comme des qualités indissociables de la participation civique. La capacité de débattre de ses idées et de celles des autres est une autre qualité essentielle à la participation dans la sphère publique, particulièrement la participation aux débats publics. Ce qu'on appelle parfois «la modération publique[59]», la «prise de parole régulée[60]» ou encore la «délibération démocratique[61]» signifie la capacité et le consentement à donner et à faire connaître son point de vue, et ce de manière à être compris, et la capacité à écouter les arguments des autres en y étant ouvert.

La nécessité d'un vivre ensemble qui concilie appartenance commune et diversité

Comme on l'a vu, **l'une des questions centrales à laquelle nous renvoie la réflexion sur la citoyenneté est de savoir comment concilier l'appartenance commune et la diversité, comment vivre ensemble dans le pluralisme**.

Il n'y a pas de réponse simple ou claire à ces questions. On peut distinguer deux points de vue opposés qui s'affirment depuis toujours à ce sujet. D'un côté, il y a ceux qui recherchent l'unité au sein de la société et proposent de reléguer l'affirmation des différences dans la sphère privée. Ils valorisent les modèles sociaux qui ont prévalu dans le passé et font appel à la volonté collective et au respect de normes et de valeurs communes. Selon certains auteurs, cette approche qui insiste sur le «nous» a pour inconvénient de ne pas tenir suffisamment compte des différences et de comporter le risque d'exclure les minorités qui existent au sein de la société[62]. De l'autre côté, il y a ceux qui défendent de manière acharnée la diversité et l'individualité, ceci au nom de la liberté, de la justice et de l'équité. Ceux là insistent sur le «moi» ou le «ça» et dénoncent toute intervention dans la vie sociale qui pourrait limiter l'expression de la diversité[63]. C'est dans cette catégorie qu'on pourrait ranger les tenants du relativisme culturel. De plus en plus de gens considèrent que ces positions extrêmes sont peu porteuses d'un vivre ensemble valable. C'est pourquoi d'autres points de vue se sont fait entendre au cours des dernières années, en réaction à cette opposition traditionnelle. Mais, même à l'intérieur de ce courant intermédiaire, on trouve de multiples tendances et variantes, ce qui témoigne encore une fois de la difficulté de répondre de manière satisfaisante à toutes les questions que pose cette définition d'un espace commun. Malgré les interrogations qui demeurent, le Conseil croit que c'est dans ce troisième créneau qu'il y a lieu de se situer. C'est en effet dans cette recherche de pistes qui permettent la jonction entre l'ensemble des facettes de la réalité humaine et sociale plutôt que la négation de certaines d'entre elles que se trouve la voie la plus saine.

Les éléments composant le noyau commun

Dans ces multiples réponses au défi du vivre ensemble dans le pluralisme, l'idée de se donner un code de vie ou un code de conduite commun semble susciter une assez large adhésion. La difficulté consiste à définir de quoi sera faite cette base commune. Certains proposent que ces règles soient celles de la vie démocratique, mais «une vie démocratique qui assure le respect des libertés personnelles et collectives, organise la représentation des intérêts, met en forme le débat public, institutionnalise la tolérance[64]».

58. Kymlicka, *op. cit.*, p. 23.

59. *Ibid.*

60. C'est une expression entendue par le Conseil lors des consultations qu'il a menées tout au long de la préparation de ce rapport.

61. Le Conseil traite de la délibération démocratique et des exigences que suppose son apprentissage dans *Vers la maîtrise du changement en éducation*, p. 63-64.

62. C'est l'analyse que fait entre autres Touraine, *op. cit.*, p.19- 20.

63. Touraine, *ibid.*

64. Habermas, dans Touraine, *ibid.*

Cette idée d'une vie collective qui s'appuie sur le respect des «règles du jeu social[65]» est une avenue qui semble valable, mais elle présente des limites. D'abord, un tel code de vie peut sans doute assurer la coexistence pacifique et la tolérance les uns des autres – ce qui est déjà appréciable –, mais il n'est pas garant d'un vivre ensemble riche et constructif, car il n'assure pas de réelle communication interculturelle[66]. Comme Touraine le fait remarquer avec justesse, la seule acceptation ou tolérance ne suffit pas, «elle nous place devant les autres comme devant les vitrines d'un musée. Nous reconnaissons la présence de cultures différentes de la nôtre, leur capacité à énoncer un discours sur le monde, sur l'être humain et sur la vie, et l'originalité de ces créations culturelles nous impose le respect, nous incite aussi à les connaître; mais elle ne nous permet pas de communiquer avec elles, c'est-à-dire de vivre dans la même société qu'elles[67]». Il faut donc, dans la construction d'un espace commun, poser les balises qui vont engendrer une réelle communication.

65. *Ibid.*

66. Touraine, *ibid.*, p. 21.

67. *Ibid.*, p. 21.

68. C'est le cas notamment de Dumont, *op. cit.*, p. 170, et Schnapper, *op. cit.*, p. 50.

69. Voir notamment le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*, p. 34.

70. Plusieurs auteurs ont, chacun à leur manière, insisté sur ce point. Voir entre autres, Jean-Yves Thériault, «L'Identité culturelle comme révélateur des malaises de la modernité», p. 543; G. Bouchard, *loc. cit.*, p. 129; Schnapper, *op. cit.*, p. 79.

En fait, plusieurs auteurs[68] ont souligné la nécessité de se donner un projet de citoyenneté qui ne repose pas que sur un modèle ou des principes abstraits. En effet, un espace civique défini par ces seuls éléments de base laisserait dans l'ombre des pans entiers de la réalité humaine et collective et, de ce fait, constituerait une réponse incomplète aux questions que pose actuellement la conciliation d'une appartenance commune et de la diversité, de l'universalisme et des particularismes. Le code de vie ne doit pas s'appuyer seulement sur des règles de droit ou sur des principes. Il faut aussi des valeurs communes et une volonté collective de vivre ensemble. Mais de quelles valeurs s'agit-il? Pour cerner ce noyau autour duquel puisse converger l'ensemble des membres d'une société, la plupart s'en remettent aux valeurs à la base des démocraties. Ils font référence à des valeurs telles que l'égalité, la justice, la liberté, la reconnaissance et le respect de l'autre, la solidarité, la responsabilité, le respect des lois et des institutions[69]. Le Conseil adhère à ces idées. **Le projet d'un vivre ensemble dans la pluralité repose forcément sur l'adhésion collective à un ensemble de valeurs**. Il peut y avoir des variantes dans ces valeurs, mais les valeurs démocratiques constituent la base incontournable de ce vivre ensemble, et c'est autour d'elles qu'il faut mobiliser toutes les personnes et tous les groupes, y compris les jeunes sur qui repose pour une bonne part l'avenir de la société québécoise.

Les liens entre la culture et l'espace civique

Une fois que l'on s'est entendu sur ce point de convergence, on n'a pas pour autant répondu à toutes les questions qui se posent sur les contours de cet espace civique à reconstruire. Quelle est la place de ce que l'on nommait la culture – la culture publique commune – dans cette base à partager? Quels liens doit-il y avoir entre la culture et la citoyenneté?

Le Conseil tient à rappeler d'abord que la citoyenneté va de pair avec un enracinement dans une collectivité. Elle n'existe pas de manière désincarnée, en dehors des individus qui composent la société, ni en dehors de l'ensemble des réalités qui ont façonné et façonnent cette société[70]. Le vivre ensemble suppose une volonté collective de partager un espace fait d'un présent, d'un passé et d'un avenir, et cette volonté est aussi nourrie d'un sentiment d'appartenance. Or, la culture – du moins certains de ses éléments, comme la langue et les représentations du passé – alimente ce sentiment d'appartenance et permet la mobilisation autour de finalités partagées.

Le Conseil croit que, s'il est difficile de préciser les frontières respectives du domaine de la culture et de celui de l'espace civique, il ne faut pas pour autant créer artificiellement de telles frontières, car les individus formant la collectivité ne se reconnaîtront pas dans un tel projet et n'y adhéreront pas. Il y aura toujours des tensions sur ces questions. Plutôt que de les occulter, il importe de les reconnaître et d'en débattre publiquement; c'est là la condition pour assurer la vitalité de la démocratie. C'est pourquoi le Conseil veut insister sur la nécessité, dans un projet de nouvelle citoyenneté, d'établir des espaces de dialogue. Plus encore qu'une définition claire et précise des éléments ou des contours d'un espace civique à partager, ce qu'il faut, c'est poser les bases d'une gestion démocratique des tensions, des divergences et des changements dans la société.

Dans cette perspective, **il faut mettre l'accent sur la prise de parole et la régulation de la prise de parole, créer une dynamique d'interaction et de participation, apprendre aux individus à être des acteurs, c'est-à-dire à choisir leurs valeurs, à les défendre, à se positionner dans l'existence et face aux autres, à reconnaître et respecter l'autre**. C'est cette même optique qui devrait guider les actions en ce

qui concerne les limites de l'acceptation des différences dans une société. Tout comme la culture ne peut être complètement dissociée de l'espace civique, les affirmations d'identités particulières ne peuvent en être totalement exclues. Sans tomber dans l'exacerbation des différences, il faut laisser une place à l'expression et à la prise en compte des particularismes, y compris dans l'espace public. Sinon, on risque de renforcer le repli des communautés sur elles-mêmes et les affrontements entre les cultures, car les individus chercheront toujours des réponses à leur besoin d'identité collective et d'appartenance. Cette ouverture à la différence doit être chapeautée du respect des valeurs démocratiques et de la priorité accordée au bien commun. Au-delà de ces balises, c'est grâce à l'aménagement par l'État et par les citoyens eux-mêmes d'espaces de délibération démocratique – ou ce qu'on pourrait appeler d'un espace public organisé[71] – que les contours précis de l'affirmation de la diversité devraient être négociés.

La nécessité d'une pleine citoyenneté accessible à tous

Comme on l'a vu, lorsqu'on parle d'une citoyenneté pleine et entière, l'on se réfère non seulement à une citoyenneté faite de droits, de responsabilités et de participation et à une capacité de vivre ensemble dans la pluralité, mais l'on vise aussi un accès réel et concret de cette citoyenneté pour tous les individus.

Or, cette accessibilité n'est pas acquise, elle reste à conquérir. D'abord, il importe de rappeler que, malgré une extension progressive des droits au fil des années, avec le passage de la citoyenneté civile à la citoyenneté politique puis sociale, toutes les catégories de la population ne sont pas également en mesure de les faire respecter. Il reste en effet des personnes et des groupes qui sont exclus de ces protections ou encore qui perdent ces droits[72]. L'égalité des droits demeure la première condition pour qu'il y ait accès à la citoyenneté et garantie de son exercice. C'est pourquoi il faut continuer de défendre le principe de l'égalité de droits et de devoirs pour toutes les personnes vivant dans une société et ce, quels que soient leur religion, leur provenance, leur langue, leur condition sociale, leur handicap ou toute autre particularité. Il faut viser ce que certains ont appelé une «citoyenneté intégrale » pour tous[73].

Mais l'égalité des droits reconnus par la loi ne suffit pas à garantir l'égalité réelle des individus. Voilà pourquoi plusieurs auteurs ont insisté sur une deuxième dimension de l'accès à la citoyenneté dont il faut se préoccuper, soit la citoyenneté effective, c'est-à-dire l'existence concrète des principes de la citoyenneté ou encore l'exercice réel de la citoyenneté[74]. Dans nos sociétés démocratiques, cette citoyenneté effective est loin d'être une réalité pour tous les individus. On n'a qu'à penser aux inégalités d'accès au travail, aux soins de santé et à l'éducation, qui sont pour certains synonymes d'exclusion et de marginalisation.

Les inégalités sociales et économiques viennent nier les principes mêmes de la citoyenneté : elles constituent le signe de l'érosion des sociétés, car elles témoignent du peu de solidarité collective et de l'absence d'équité véritable; elles contrecarrent les efforts faits pour protéger les individus en leur reconnaissant des droits, puisqu'ils ne peuvent pas les exercer; enfin, elles minent le sentiment d'appartenance à la société et le goût d'y participer[75].

Pour tendre vers une citoyenneté pleine et entière, les sociétés démocratiques doivent donc chercher des solutions aux problèmes des inégalités réelles. Elles doivent «imaginer des dispositifs politiques, voire juridiques, afin de lutter contre les discriminations et assurer une meilleure égalité des chances à tous[76]».

On comprendra que sur le plan de la promotion de l'égalité des chances, l'école démocratique, telle que le Québec a cherché à l'édifier depuis les années soixante, a un rôle crucial à jouer. L'école est en effet l'institution privilégiée pour promouvoir l'égalité des chances, mais plus encore pour permettre l'apprentissage et l'exercice de cette égalité – de cette citoyenneté effective. Le Conseil aborde la mission du système éducatif dans le chapitre suivant. Il veut cependant insister ici sur le fait que cette tâche de concourir à la construction d'une citoyenneté effective n'est pas simple car, comme toutes les institutions et comme la société dans son ensemble, l'école est aux prises avec ses propres contradictions : elle doit favoriser l'inclusion et la pleine citoyenneté, mais en même temps elle génère des situations d'exclusion, ne serait-ce que par l'échec scolaire[77]. L'exercice de sa mission n'est donc pas facile. **Le Conseil croit que la citoyenneté pleine et entière nécessite que les institutions, non seulement fassent la promotion de l'égalité sociale pour tous, mais que, à travers leurs politiques et leurs pratiques, elles s'assurent d'être cohérentes le plus possible avec cette visée.**

71. C'est l'expression qu'emploie Thériault, *loc. cit.*, p. 544.
72. Ceux qui sont sans travail, par exemple, n'ont pas le même accès aux droits sociaux.
73. Martiniello, *op. cit.*, p. 105.
74. Voir entre autres Patrick Hassenteufel, «La Citoyenneté en question. Exclusion sociale et citoyenneté», p. 52-57.
75. C. Bouchard, «Permettre la citoyenneté pour prévenir l'exclusion», p. 9-14.
76. Martiniello, *op. cit.*, p. 106.
77. Rapport Delors, *op. cit.*, p. 57.

Éducation et citoyenneté, une actualisation de la mission éducative

Les transformations auxquelles sont soumises les sociétés contemporaines et les nouveaux défis qui en découlent font ressortir, de façon cruciale, d'importantes questions liées à l'exercice de la citoyenneté dans une société démocratique et pluraliste. Cette «nouvelle citoyenneté» – et la participation active et éclairée qu'elle requiert en démocratie – s'affirme de plus en plus comme une réponse au possible relâchement du lien social que peut entraîner la nouvelle donne sociétale. Or, l'expérience ayant depuis longtemps démontré qu'on ne naît pas plus démocrate que citoyen responsable, l'école (au sens large) est conviée à assumer une part importante du rôle d'éducation à la citoyenneté qui s'impose aux sociétés démocratiques et pluralistes. Que ce soit ailleurs de par le monde ou dans notre propre société, dans les démocraties de longue date ou à peine naissantes, l'éducation à la citoyenneté doit dorénavant s'inscrire dans la mission d'instruction, de socialisation et de qualification d'une école en prise sur la société et ouverte sur le monde. Les objectifs de formation sont ambitieux; ils supposent de solides assises sociales et éducatives sur lesquelles appuyer la réalisation du projet, mais aussi la pleine conscience des écueils à éviter.

Une préoccupation généralisée des sociétés contemporaines

Partout, on reconnaît unanimement un rôle essentiel au système éducatif pour transmettre et développer les connaissances, compétences, dispositions et capacités qui devraient être maîtrisées par l'ensemble des citoyens pour vivre ensemble et construire le cadre commun qui permettra l'exercice d'une citoyenneté assumée[1]. Les trois mandats suivants lui sont particulièrement attribués : l'enseignement et la promotion de l'usage d'une langue commune qui rend possible les échanges de la vie publique, le soutien à l'égalité des chances, la préparation nécessaire pour vivre ensemble harmonieusement au sein d'une société pluraliste.

On notera que le Conseil se réfère essentiellement aux sociétés européennes et nord-américaines. Il est cependant tout à fait conscient des limites de cet exercice[2] ainsi que de l'intérêt que pourrait présenter une meilleure connaissance des problématiques d'éducation à la citoyenneté dans des pays où la culture occidentale n'est pas prédominante et où d'autres façons de vivre la citoyenneté pourraient s'avérer une source d'inspiration pour les sociétés démocratiques occidentales – on pense entre autres aux pays d'Asie et d'Europe de l'Est confrontés à la mondialisation et au capitalisme, à l'Afrique du Sud, dont les processus de médiation mis en place depuis l'abolition de l'apartheid témoignent d'une volonté affirmée de vivre et de construire ensemble, à de nombreux pays d'Amérique latine qui travaillent à consolider la démocratie sur leur territoire. Ce sont là des voies qui méritent certes d'être explorées par ceux et celles qui souhaiteraient élargir leurs propres perceptions sur les défis et enjeux de l'éducation à la citoyenneté à travers le monde.

En Europe : éduquer pour inventer, revitaliser ou apprivoiser la citoyenneté

Sur le continent européen, le développement d'une capacité de vivre et de construire ensemble est appelé à répondre à divers objectifs selon qu'il est question de la communauté européenne, des vieilles démocraties pluralistes ou des démocraties en émergence.

Inventer la citoyenneté européenne. De façon générale, un des principaux enjeux et défis de l'éducation à la citoyenneté dans le contexte européen concerne le processus de construction d'une communauté européenne qui soit capable de composer avec les identités nationales multiples et de s'appuyer sur une coopération pacifique et solidaire entre les peuples qui la composent[3]. L'éducation y est invitée à « (i) affirmer et transmettre les valeurs communes qui constituent le socle de sa civilisation, (ii) aider à élaborer et à diffuser les méthodes qui permet-

1. Abdellah Marzouk, Pauline Côté et John Kabano *op cit.*, soutiennent eux aussi que «de par [sa] position centrale dans l'éducation, la socialisation et l'instruction des jeunes, l'école est au plus haut point concernée par l'éducation à la citoyenneté. C'est elle qui doit aider, entraîner l'enfant à l'exercice de sa citoyenneté. Même si celui-ci est, dès sa naissance, reconnu comme membre à part entière de sa collectivité, c'est-à-dire la citoyenneté par appartenance, cela ne suffit pas. Il faut qu'il en soit conscient et l'exerce efficacement» (p.39).
2. Compte tenu de la difficulté, dans les délais qui lui sont impartis, de se livrer à des analyses suffisamment exhaustives de tout ce qui se passe, en matière d'éducation à la citoyenneté, pour en faire une synthèse judicieuse. Le lecteur est cependant invité à consulter les divers sites Internet signalés à l'annexe I afin d'y trouver matière à enrichir sa réflexion sur le sujet. On notera particulièrement l'envergure internationale du projet «Quelle éducation pour quelle citoyenneté» du Bureau international d'éducation (BIE).
3. Conseil de la coopération culturelle, «Éducation civique : enseigner la société, transmettre des valeurs».

tront à la jeunesse européenne d'exercer davantage sa fonction citoyenne, (iii) identifier et diffuser les meilleures pratiques, tenter des expériences visant à mettre en œuvre de façon concrète les moyens d'acquérir les éléments actuels de la citoyenneté européenne et surtout de les faire évoluer[4]». On insiste particulièrement sur la nécessité d'une cohérence globale où l'éducation à la citoyenneté est comprise comme un processus continu, qui se déroule tout au long de la vie et comprend à la fois l'enseignement régulier et l'éducation des adultes[5]. Et dans le contexte européen, un constat s'impose : la présence trop fragile de l'éducation à la citoyenneté (plus souvent nommée «éducation civique» dans les rapports européens[6]) dans les écoles rend difficile l'élaboration d'un projet commun capable d'inspirer l'ensemble des systèmes éducatifs[7].

Comment l'éducation pourra-t-elle concilier le mouvement d'unification européenne essentiel à la libre circulation des personnes, des biens et des services avec l'affirmation ouverte d'une diversité culturelle qui ne soit ni foyer d'affrontement ni simple vitrine folklorique? Les solutions ne sont certes pas faciles à trouver, mais on reconnaît uniformément l'importance de la connaissance des institutions politiques et de la transmission des valeurs nécessaires à la vie sociale dans le cadre de l'éducation civique. En ce qui a trait aux valeurs, dont l'affirmation et la transmission peuvent être conflictuelles dans les sociétés pluralistes, il apparaît «indispensable de trouver un système de références communes qui fonde la libre négociation des règles de vie collective et préserve les libertés individuelles[8]». C'est sur les droits de l'homme, et plus particulièrement la Convention européenne des droits de l'homme et des libertés fondamentales[9], que pourra reposer l'édification de ce système, mais plus encore, ajoute-t-on, c'est cette convention – la référence juridique qu'elle représente –, «son contenu, ses principes, qui est le fondement commun d'une éducation civique européenne».

Revitaliser les citoyennetés nationales. Dans les pays où la tradition démocratique est enracinée depuis fort longtemps, comme la France ou l'Angleterre[10], c'est pour en assurer la préservation et œuvrer à une meilleure cohésion sociale qu'a pris forme le projet d'éducation à la citoyenneté. En France, un nouveau programme d'éducation civique a été mis en place au début de 1996. Fortement centralisé, ce programme[11] conçu par l'Éducation nationale stipule que la formation du citoyen comprend une éducation à la civilité, à la vie en société, une éducation civique au sens politique qui désigne l'initiation aux formes de la vie politique, aux institutions et à leur fonctionnement. L'enseignement relève, pour une part, de la responsabilité des professeurs d'histoire et de géographie de 6e, 5e et 4e (le collège, c'est à dire notre premier cycle du secondaire) – on ne l'enseigne pas au lycée[12] (équivalant au deuxième cycle du secondaire) – mais chaque discipline apporte aussi sa contribution et l'intègre dans ses programmes et horaires; l'éducation civique fait partie du projet d'établissement. McAndrew, Tessier et Bourgeault observent qu'en France «la connaissance des droits de l'homme est jugée fondamentale au développement d'une éducation à la citoyenneté», allant de pair avec «la volonté de développer une conception de la citoyenneté [...] fondée sur la notion d'un

4. Groupe de réflexion sur l'éducation et la formation, «Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation», paragraphe 51.
5. Conseil de la coopération culturelle, *Éducation à la citoyenneté démocratique. Projet sur l'éducation à la citoyenneté démocratique.*
6. À ce sujet, notons que pour le sociologue français Alain Michel, la citoyenneté «renvoie à une qualité sociale de l'individu, acquise par l'apprentissage de valeurs, de connaissances et de compétences essentielles, qui fait de lui un citoyen actif et responsable. L'éducation à la citoyenneté, par voie de conséquence, se distingue de la traditionnelle éducation civique en ce sens qu'elle vise la formation d'un citoyen autonome et non l'inculcation de valeurs et de comportements visant le conformisme» (McAndrew, Tessier et Bourgeault, p.2). Ce à quoi le Conseil ajoute que l'éducation à la citoyenneté doit aussi, et peut-être surtout, viser la formation de citoyens et de citoyennes capables de transformer et de faire évoluer la société.
7. Conseil de la coopération culturelle (1992), *op. cit.*
8. *Ibid.*
9. La *Convention européenne des droits de l'homme et des libertés fondamentales*, adoptée en 1950, est considérée comme le «grand œuvre du Conseil de l'Europe» et le modèle de texte international le plus achevé en matière de protection effective des droits de l'homme; elle rend opératoires les droits civils de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (1948) et enrichit la construction européenne d'une dimension éthique et morale qui va au-delà de la diversité et des particularismes des États membres (cf. Conseil de la coopération culturelle (1992) *op. cit.*).
10. Il ne s'agit que de deux exemples de pays européens parmi bien d'autres comme la Belgique, la Hollande, la Suisse ou l'Allemagne où des projets d'éducation à la citoyenneté sont aussi en voie de développement ou d'implantation.
11. Programme d'éducation civique, adresse Internet : www.cndp.fr/Savoirs College/bprg_54.htm!
12. Une vaste consultation nationale, sous la présidence de Philippe Meirieu, s'est déroulée à travers la France pour déterminer quels savoirs enseigner dans les lycées. Chaque élève, chaque enseignant ou groupe d'enseignants, chaque établissement étaient invités à réfléchir à cette interrogation et à émettre des propositions. Un rapport d'étape rendu public en avril 1998 a permis de faire le point sur les résultats de cette consultation. On y fait référence à l'importance d'une culture commune pour garantir la cohésion sociale et éviter l'exclusion. Aux disciplines traditionnelles comme le français, l'histoire et la géographie, s'ajoute un souci d'éducation civique, juridique et politique : éléments de droit, régimes politiques, institutions, droit du travail, usage de l'information chiffrée dans le débat public, grandes questions de société – on y précise que ces thèmes sont abordés à travers la pratique de l'oral et dans la perspective d'un apprentissage au débat argumenté. («Quels savoirs enseigner dans les lycées?», Rapport d'étape du Comité d'organisation, Lyon, 28 avril 1998. Adresse Internet : http://www.cndp.fr/colloquelycee/rap_et_menu.htm)

contrat social où la dimension juridique est importante[13]».

En Angleterre et au Pays de Galles, où il existe un curriculum national pour toutes les écoles depuis 1988, l'éducation à la citoyenneté et la promotion d'activités citoyennes constituent deux des cinq thèmes transversaux du curriculum. L'accent y est mis sur les droits, devoirs et responsabilités du citoyen ainsi que sur les valeurs qui caractérisent une société «civilisée» : la justice, la démocratie, le respect de la loi; l'objectif est de promouvoir une citoyenneté active et responsable. Certains estiment que cette éducation à la citoyenneté n'est rien de plus qu'une éducation civique déguisée et anachronique et qu'on y fait abstraction d'enjeux fondamentaux comme ceux reliés au statut de britannique, à la classe sociale, à la race, au sexe, et aux relations de pouvoir qui en découlent dans la société[14]. À la fin de 1997, un groupe de travail sur l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement de la démocratie a été mis sur pied pour conseiller le ministère de l'Éducation et de l'Emploi (Department for Education and Employment) sur des façons de rendre l'école plus efficace en la matière. Dans leur rapport[15] remis en septembre 1998, les membres du groupe de travail ont reconnu l'importance de cet axe de formation pour l'école et recommandé d'en exiger l'implantation dans les écoles. On en souhaite l'ajout au curriculum des élèves de 5 à 16 ans (pour un maximum de cinq pour cent de l'horaire scolaire) plutôt que l'adoption d'une approche transcurriculaire.

Apprivoiser la citoyenneté démocratique, découvrir la démocratie délibérante. Dans les pays d'Europe de l'Est et d'Europe centrale, l'interrogation première est de déterminer «quels sont les axes de la démarche éducative qui devraient contribuer à modeler une nouvelle citoyenneté» dans un contexte de transition post-totalitaire – dont l'irréversibilité n'est pas encore une certitude[16]. Birzea identifie un certain nombre d'orientations convergentes et de thèmes fondamentaux, tels que l'idée de démocratie, le renforcement de la citoyenneté et des valeurs humanistes, la redécouverte de la religion accompagnée d'une promotion de la tolérance religieuse. Dans la majorité des cas, l'éducation à la citoyenneté se concrétise dans une nouvelle matière scolaire distincte, le plus souvent dans l'enseignement secondaire mais parfois aussi dès le primaire. Dans d'autres cas, des modules thématiques sont insérés dans les programmes courants. Le défi de l'éducation à la citoyenneté est majeur, car «à la différence des autres pays occidentaux, où la citoyenneté démocratique se vit au quotidien et comme un réflexe, dans les pays en transition postcommuniste, il n'y a guère d'images ni de repères informels de la démocratie[17]»; c'est en grande partie par la délibération que pourra se construire la véritable démocratie à laquelle aspirent les citoyens de ces pays.

Aux États-Unis : éduquer pour renouveler la citoyenneté dans la plus vieille démocratie constitutionnelle[18]

Dans ce vaste pays où l'éducation est fortement décentralisée et où chacun des 50 États est responsable du développement de son curriculum d'études, il est impossible de faire un portrait d'ensemble de ce qui s'y passe en matière d'éducation à la citoyenneté. On peut d'ailleurs facilement concevoir que les besoins d'éducation à la citoyenneté peuvent varier considérablement en fonction de divers contextes sociaux, selon que l'on se situe en Alabama ou en Oregon, en Utah ou en Alaska, en Californie ou en Floride. Ce qui explique que, même s'il existe des standards nationaux pour la majorité des disciplines scolaires, ce n'est pas le cas pour l'éducation à la citoyenneté. Notons tout de même qu'en 1995, l'«instruction civique» était un cours obligatoire dans six États américains, facultatif dans dix autres, ce qui n'exclut pas que des préoccupations d'éducation à la citoyenneté pouvaient être intégrées dans les disciplines autonomes du curriculum des autres États; l'«éducation au droit» est par contre très répandue (73 % des écoles), sans toutefois qu'y soient établis les liens nécessaires avec l'exercice d'une citoyenneté mieux comprise. Certains États comme l'Oregon incluent au nombre des préoccupations d'un système éducatif rénové, celle de fournir à leurs élèves «une formation de base telle qu'ils puissent fonctionner pleinement dans une république constitutionnelle, une démocratie participative et une nation et un monde multiculturels» – le rôle du citoyen est

13. Marie McAndrew, Caroline Tessier, Guy Bourgeault, *loc. cit.*, p.7.

14. Cf. notamment, Gus Jon, directeur de l'Éducation à Hackney : «Education for Citizenship» (Adresse Internet : http://gn.apc.org/charter88/pubs/manpaps/gusjon.html).

15. Ce rapport peut être consulté sur le site Internet du *Qualifications and Curriculum Authority* : http://www.crownbc.com/qca/citcon3.htm.

16. Cf. Cesar Birzea, «L'Éducation dans un monde en transition»; voir aussi Petr Pitha, «L'Édification d'une nouvelle citoyenneté dans une société post-totalitaire»; UNESCO, *La Culture démocratique : un défi pour les écoles*, p.76 et suivantes; UNESCO, *Curriculum Development : Civic Education in Central and Eastern Europe*.

17. *Ibid.*, p. 729.

18. À moins de spécification contraire, la présente section s'appuie sur les constats de recherche de Marie McAndrew, Caroline Tessier et Guy Bourgeault, *loc. cit.*. On peut également se référer à des textes comme ceux de Walter C. Parker : *Educating the Democratic Mind*; Richard G. Niemi et Jane Junn : «Quelles connaissances pour un renforcement du sens civique aux États-Unis d'Amérique»; National Council for the Social Studies : «Essential Characteristics of a Citizenship Education Program»; Center for Civic Education : «The Role of Civic Education : A Report of the Task Force on Civic Education» et «Education for Democratic Citizenship : A Framework»; Kathleen Cotton : «Educating for Citizenship».

ainsi inclus au nombre des rôles auxquels doit préparer l'école, les autres étant la personne, l'apprenant, le travailleur, le consommateur, un membre d'une famille[19].

Un organisme comme le *Center for Civic Education*[20], qui travaille en collaboration avec le Département d'éducation du gouvernement américain, a néanmoins établi des «standards nationaux» pour guider (et non prescrire) les orientations éducatives en la matière. De la maternelle à la douzième année scolaire (ce qu'on désigne souvent par l'abréviation K-12 dans les documents américains), les contenus proposés sont d'abord fondés sur la connaissance des principes et des institutions de la démocratie américaine, sans négliger cependant des thèmes reliés aux relations ethniques, aux idéologies politiques, aux changements moraux, à l'environnement et aux affaires mondiales ou encore au développement des vertus civiques inhérentes à l'engagement social, comme l'observent McAndrew, Tessier et Bourgeault. De l'avis de ces auteurs, toutefois, «on demeure davantage attaché au développement d'une identité américaine, fondée sur le partage d'une idéologie politique construite autour de la compréhension particulière d'événements de l'histoire américaine comme la Révolution et la Guerre civile, les textes de la Déclaration de l'indépendance et de la Constitution». En dehors du curriculum, l'exercice de la citoyenneté et de la démocratie dans la vie scolaire n'apparaît pas évident, ne serait-ce que par l'absence quasi généralisée des conseils de classe et la délégation que l'on semble faire à des organismes externes à l'école d'organiser des activités axées sur la participation démocratique des élèves.

Dans l'ensemble, ce que le Conseil a pu observer à partir de la documentation consultée sur l'éducation à la citoyenneté aux États Unis, c'est qu'on y fait peu référence, par exemple, au besoin de contrer le faible taux de participation aux élections qui en ferait «la démocratie la plus malade au monde[21]» ou de lutter contre l'individualisme, l'exclusion sociale, l'incivilité et la violence que connaît le pays.

À l'échelle canadienne : éduquer pour développer de plus grandes habiletés de participation

Au Canada, l'éducation relevant de la compétence particulière des provinces, il n'y a pas d'orientation politique uniforme qui permette de tracer un portrait «canadien» de l'éducation à la citoyenneté. Malgré la diversité des politiques ou programmes scolaires de chacune des provinces en la matière, certains constats ressortent tout de même. Ainsi, l'éducation «civique» se fait souvent dans les cours de sciences sociales, avec pour objectif principal commun de fournir aux élèves «les connaissances, compétences, valeurs et processus de pensée qui leur permettront de participer de manière efficace et responsable à l'évolution de leur collectivité, de leur pays et du monde[22]» – cet objectif de formation de citoyens actifs serait loin d'être atteint, compte tenu, notamment, que les cours de sciences sociales sont généralement facultatifs dès que les élèves arrivent en 10e année[23]. Certains ajoutent même que «l'asservissement au passé avait, dans le secteur de l'enseignement, encouragé une vision passive du civisme» en insistant sur l'histoire et les institutions et trop peu sur le rôle du débat et des liens à faire entre la vie réelle et la politique[24]. On dénote aussi une grande importance accordée à la formation morale et à l'éducation aux valeurs, ainsi qu'une tendance dominante à considérer l'éducation à la citoyenneté comme partie intégrante de toutes les disciplines scolaires et donc à s'orienter vers d'autres facettes de la citoyenneté que celles relatives au fonctionnement des institutions et aux mécanismes politiques[25].

De ce qu'il ressort de l'information colligée aux fins du présent rapport, aucune province n'aurait encore élaboré un programme distinct d'éducation à la citoyenneté, lié à un contenu spécifique dans la grille-horaire. L'Ontario en fait cependant le thème de son champ d'études sociales «L'individu et la société» où, de la 3e à la 9e année, les élèves apprennent à se connaître eux-mêmes et à élargir cette perspective pour englober le milieu communautaire et la société, et les rôles qu'ils peuvent y jouer; ils sont aussi éveillés au fait français et à l'engagement culturel[26]; par ailleurs, le nouveau programme d'études secondaires impose dorénavant aux élèves la réalisation de 40 heures de travaux communautaires pour l'obtention de leur diplôme[27], une initiative dont pourrait s'inspirer tout programme d'éducation à la citoyenneté. Et en Colombie-Britannique, la British Columbia Teachers'

19. Étude sur le renouvellement de l'enseignement primaire et secondaire dans l'État de l'Oregon, réalisée pour le Conseil supérieur de l'éducation par Reginald Grégoire inc. : *La Nouvelle piste de l'Oregon*.

20. Consulter l'annexe I pour une brève présentation du site Internet de cet organisme et d'autres sites qui permettent l'accès à une documentation diversifiée sur l'éducation à la citoyenneté.

21. K. Golden cité par Kathleen Cotton.

22. Cf. Helen McKenna, *L'Éducation civique au Canada*, p.16, citant le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).

23. *Ibid.*

24. *Ibid.*, se référant à Kenneth Osborne dans *Political Education in Canada*, Jon H. Pammett et Jean-Luc Pépin, éd.

25. McAndrew, Tessier et Bourgeault, *loc. cit.*

26. Ministère de l'Éducation et de la Formation, *Le Programme d'études commun : Politiques et résultats d'apprentissage de la 1ère à la 9e année*, p.52.

27. *Le Bulletin*, Association canadienne d'éducation, février 1998, p.3.

Federation considère l'éducation à la citoyenneté comme une priorité pour l'année scolaire 1998-1999[28].

Tout en dénonçant l'analphabétisme juridique qui, de leur avis, empêche l'exercice de la citoyenneté[29], certains reprochent en outre aux programmes scolaires de ne pas permettre le développement d'habiletés de participation et notent qu'il y a souvent, dans les programmes d'éducation à la citoyenneté, «une marge considérable entre ce qui "apparaît sur papier" et ce qui se fait concrètement[30]» dans l'école. En 1993, le Sénat canadien portait le jugement suivant : «C'est un domaine qui semble plutôt négligé dans les écoles canadiennes et qui est souvent tout à fait absent du primaire[31].» Dans son dernier rapport sur l'éducation au Canada (1998)[32], le Conseil des ministres de l'Éducation ne fait pas ressortir de projets particuliers des provinces à cet égard, s'arrêtant surtout aux efforts qui sont faits à des fins de réussite éducative et notamment pour assurer une meilleure transition entre l'école et le monde du travail.

Au Québec : évolution et convergence de prises de position pour éduquer à la citoyenneté

À des fins d'éducation à la citoyenneté, l'état actuel de la recherche tend à démontrer que la problématique concernant les particularités que peuvent présenter l'intégration scolaire et la construction du sentiment d'appartenance dans des sociétés où la notion de citoyenneté est porteuse d'ambiguïté, comme au Québec, ne serait pas suffisamment prise en compte[33]. Bien qu'un projet d'éducation à la citoyenneté concerne l'ensemble des citoyens, quelle que soit leur origine, l'importance de cette problématique particulière ne saurait être négligée et gagnerait à être mieux cernée dans le contexte particulier de la société québécoise; les chercheurs québécois se proposent d'ailleurs de creuser cette question au cours des prochaines années[34].

Toutefois, nonobstant cette ambiguïté identitaire que porte la société québécoise, le Québec a eu tôt fait de prendre conscience du rôle de l'éducation dans la préparation de citoyens et de citoyennes dans la perspective d'une société capable d'évoluer avec son temps. Du milieu des années 1960 avec le rapport Parent jusqu'aux dernières retombées des États généraux sur l'éducation tenus en 1995-1996, la mission de l'école à cet égard a été précisée, définie et redéfinie au fur et à mesure que se transformait et s'ouvrait sur le monde une société relativement homogène, culturellement différente sur le continent américain.

La Commission royale d'enquête sur l'éducation (le rapport Parent)

Parce qu'il a été marquant dans l'histoire de l'éducation au Québec et que ses rédacteurs se sont montrés d'avant-garde dans leur perception de l'évolution des besoins en éducation dans la société québécoise, on revient toujours au rapport Parent. C'est ainsi qu'au début des années 1960, la Commission faisait déjà trois constats importants, comme le rappelait au Conseil le sociologue Guy Rocher[35], membre de cette Commission royale d'enquête : 1) il fallait outiller les jeunes du Québec pour comprendre leur société, y vivre et y agir dans une période de changement social alors sans précédent; 2) il fallait aussi préparer les citoyens québécois à être partie prenante du développement technoscientifique et économique des sociétés industrielles de l'après-guerre; 3) le système éducatif avait une responsabilité dans la formation du futur citoyen.

Des recommandations allaient de pair avec ces constats : introduire les sciences de l'homme dans la formation des jeunes – y compris dans les cégeps dont on demandait la création – pour mieux former un citoyen ouvert sur sa cité et sur le monde, ainsi que des cours d'éducation civique, de morale (la morale accompagnait le civisme[36]) et des activités pour développer l'adhésion et l'engagement dans sa communauté.

Depuis cette époque, la citoyenneté a remplacé le civisme, le concept a pris une teinte plus sociologique que juridique en se focalisant sur la fragmentation de la société et l'affaiblissement de la cohésion sociale; en même

28. C'est du moins ce qui ressort du rapport publié en mars 1998 à l'issue du colloque annuel de la Fédération tenu en février 1998 : «Citizenship Education for Democracy in 21st Century» (Adresse Internet : http://www.bctf.bc.ca/parents/PublicEdCont/report.html#final)

29. McAndrew, Tessier et Bourgeault, se référant à M.E. Manley-Casimir, W.M. Cassidy et S. De Castell (1989), «The Charter of Rights and Freedoms and Legal Literacy», dans *Canada and Citizenship Education*, K. McLeod, dir., Canadian Education Association.

30. *Ibid.*

31. Comité sénatorial permanent des Affaires sociales, des Sciences et de la Technologie, «La Citoyenneté canadienne : une responsabilité à partager», dans *Social Affairs, Science and Technology*, 4-5 (33), 1993, cité par McAndrew, Tessier et Bourgeault, p.11.

32. Voir l'adresse Internet http://www.cmec.ca/indexf.htm. À noter que ce site permet un accès direct aux sites électroniques des ministères de l'Éducation des différentes provinces et territoires.

33. Cf. Marie McAndrew (projet de recherche), Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

34. C'est ainsi, par exemple, que les chercheurs du GREAPE (Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation), à l'Université de Montréal, entendent intensifier leurs collaborations avec des chercheurs de l'Ulster, de Jérusalem et de la Catalogne.

35. Lors d'une communication présentée dans le cadre de l'assemblée annuelle du Conseil supérieur de l'éducation le 12 juin 1997.

36. Selon Gil Delannoi, «Démocratie, le moi et le critère», «L'éducation politique et l'éducation morale, avec leurs points communs et leurs divergences inévitables, sont inséparables de la démocratie véritable» (p.70).

temps, la société s'est davantage ouverte sur le monde et à une immigration diversifiée, exigeant par le fait même une redéfinition de la citoyenneté et de la façon dont l'école doit y préparer.

La Commission des États généraux sur l'éducation

S'il n'y a pas eu de réforme majeure du système d'éducation depuis la tenue de la Commission royale d'enquête sur l'éducation, le ministère de l'Éducation n'en a pas moins poursuivi une réflexion sur l'évolution de l'éducation au Québec. À cet égard, rappelons la publication de *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, en 1979, la tenue d'États généraux sur «la qualité de l'éducation», en 1985-1986, et plus récemment, concernant l'enseignement primaire et secondaire, la publication de *Faire avancer l'école*, en 1993, ainsi que le rapport *Préparer les jeunes au 21e siècle*[37], en 1994. Des ajustements conjoncturels ont ainsi pu se faire au besoin mais, plus de trente ans après le rapport Parent, la société québécoise ressentait de nouveau le besoin de mettre à l'ordre du jour une réflexion d'envergure nationale en matière d'éducation. À cette fin, le gouvernement du Québec convoquait, en 1995, des États généraux sur l'éducation qui seront à l'origine du plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation : *Prendre le virage du succès*.

Au nombre des finalités de l'éducation, la Commission des États généraux reconnaît à l'institution scolaire le mandat de «transmettre les valeurs qui fondent notre société démocratique [...] et le respect des institutions communes [...] [et de préparer] les individus à l'exercice de la citoyenneté en leur apprenant leurs droits et leurs devoirs, le respect des règles communes et l'ouverture à la diversité[38]». La réforme des curriculums du primaire et du secondaire faisant partie des chantiers prioritaires identifiés par les commissaires, il y est précisé qu'il importe que les élèves acquièrent et développent les connaissances, «les habiletés et les attitudes nécessaires à la compréhension et à la maîtrise de leur environnement de même qu'à leur insertion dans un monde en changement en tant qu'êtres créatifs et citoyennes et citoyens responsables[39]». On y précisait que des cours spécifiques peuvent être propices à l'apprentissage des réalités sociales, mais que «les occasions d'engagement de même que les valeurs qui sont véhiculées dans l'école même sont aussi des lieux d'initiation à la vie en société[40]».

Les groupes de travail sur le curriculum

Ayant précédé de peu la tenue des États généraux, il est important de signaler la contribution du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et secondaire. Son rapport *Préparer les jeunes au 21e siècle* (souvent appelé «rapport Corbo») souhaitait répondre à la question «Que faut-il savoir au sortir de l'école primaire et secondaire?». De nombreuses pistes de réflexion apportaient des éléments de réponse à cette interrogation, dont certains en lien étroit avec le projet d'éducation à la citoyenneté que proposera le Groupe de travail sur la réforme du curriculum.

Retenu par le plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès* au nombre des chantiers identifiés par la Commission des États généraux sur l'éducation, ce comité, sous la présidence de Paul Inchauspé, remettait son rapport *Réaffirmer l'école* en juin 1997. On y insiste sur les nouvelles attentes relatives à la mission de socialisation de l'école, dont celle de renforcer la cohésion sociale. Il s'agit pour l'école de relever les défis d'une société pluraliste, plus particulièrement «ceux de la recherche de valeurs communes fondées sur des raisons communes, ceux de la préparation par l'école à l'exercice de la citoyenneté, ceux de l'intégration à une culture commune où la mémoire et le projet auront leur part, ceux du maintien de l'égalisation des chances[41]». L'éducation à la citoyenneté, ajoute-t-on, ne doit pas être confondue avec l'instruction civique qui expliquerait le fonctionnement des institutions et leur raison d'être et qui «doit être complétée par la mise en lumière et la promotion des valeurs essentielles d'un projet de société démocratique[42]».

On y reconnaît l'importance de l'histoire comme lieu d'intégration de contenus relatifs à l'éducation à la citoyenneté, tant au primaire qu'au secondaire, mais aussi, et peut-être surtout, on recommande l'introduction de compétences transversales[43] (notre chapitre 3 revient sur cette question). Et on précise que «l'école est le lieu où on s'instruit en vivant ensemble avec d'autres qui sont différents. Vivre à l'école, c'est donc déjà faire l'apprentissage de la vie en société [...] dans un milieu où se vivent des valeurs de la vie démocratique[44]».

37. Du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, sous la présidence de Claude Corbo.
38. La Commission des États généraux sur l'éducation, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, p.5.
39. *Ibid*, p.19.
40. *Ibid*., p.21.
41. Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école*, p.33.
42. *Ibid*., p.34.
43. On y définit les «compétences transversales» comme étant «la capacité de transposer dans différents domaines d'activités un savoir acquis dans un contexte particulier» (p.64).
44. *Ibid*., p.115.

L'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*

Dans ce document officiel, la ministre de l'Éducation, s'appuyant sur les travaux réalisés depuis la consultation populaire des États généraux sur l'éducation, reconnaît expressément que «les élèves doivent se préparer à l'exercice d'une citoyenneté responsable, qui se construit par la transmission et le partage de valeurs communes [...] [et être] sensibilisés aux défis mondiaux qui ont des répercussions dans toutes les sociétés, en acquérant progressivement des capacités de réfléchir et d'agir qui transcendent les modes ou les intérêts individuels. C'est précisément en répondant à ces exigences que l'école favorise l'égalité des chances et l'intégration sociale[45]».

La ministre y précise aussi que «dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion : elle doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du "vivre ensemble"». Les changements qui sont apportés au curriculum correspondent aux recommandations du Groupe de travail sur la réforme du curriculum.

Le projet de politique *Une école d'avenir*

Ce projet de politique, qui précise les responsabilités du milieu scolaire et du ministère de l'Éducation en matière d'intégration et d'éducation interculturelle, a la particularité d'avoir été réalisé avec la participation du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration[46]. On y détermine, entre autres choses, «des orientations quant à la formation à donner à l'ensemble des élèves pour l'exercice de la citoyenneté et l'ouverture à la diversité, et notamment à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse[47]».

Trois principes d'action y sont identifiés : *i)* la promotion de l'égalité des chances; *ii)* la maîtrise du français, langue commune de la vie publique; *iii)* l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste. Tout en reconnaissant que le curriculum actuel tente de tenir compte de la diversité, on constate que des efforts sont encore nécessaires pour faire la promotion des valeurs communes et de l'héritage québécois et une meilleure prise en compte de la diversité. On y rappelle que «la classe ordinaire [par opposition à la classe d'accueil] est le lieu principal d'intégration des élèves nouvellement arrivés [...] [et que] les contenus de cours et les programmes d'études doivent à la fois permettre l'apprentissage des valeurs fondamentales de la société québécoise et favoriser la reconnaissance de l'apport de la diversité»; on ajoute, par ailleurs, que «la vie scolaire sera mise à contribution par l'initiation à l'exercice de la démocratie, la participation à la vie sociale et culturelle et la création de solidarités au sein du milieu scolaire[48]».

Dans ce projet de politique, «le ministère de l'Éducation s'engage donc à élaborer des cours et à revoir les contenus de l'ensemble des programmes d'études sous la double perspective des valeurs communes du Québec à transmettre aux élèves immigrants et immigrantes, pour leur intégration, et de la diversité notamment culturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise». Il en profite aussi pour identifier trois raisons fondamentales confirmant la légitimité de l'éducation à la citoyenneté : «offrir à chaque personne, dans un esprit d'égalité des chances, les moyens qui conduisent à son épanouissement personnel et à la meilleure intégration sociale possible; éviter le repli sur soi et l'anomie sociale pour en arriver à proposer un débat démocratique sur les repères à construire dans une société de droit; reconnaître que l'égalité en droit, la justice sociale et le droit à la sécurité sont reconnus et admis comme des fondements essentiels de toute société démocratique[49]».

45. Ministère de l'Éducation, *L'École, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, p.3.

46. Notons qu'au début de 1997, le Conseil des relations interculturelles présentait au ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration un avis intitulé *Un Québec pour tous ses citoyens. Les Défis actuels d'une démocratie pluraliste*, dans lequel une section importante était consacrée au rôle de l'école comme creuset de la cohésion sociale (section 3.2, p.21-24).

47. Ministère de l'Éducation, *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*. Projet de politique, p.iii.

48. *Ibid.*, p.v et vi.

49. *Ibid.*, p.28.

Éduquer à la citoyenneté : une des responsabilités du système éducatif

Les pages qui précèdent nous amènent à deux constats : **1) un peu partout à travers le monde, l'éducation à la citoyenneté apparaît aujourd'hui comme un enjeu majeur des sociétés prises dans le tourbillon des changements accélérés qui caractérisent ce dernier quart de siècle; 2) la réflexion et l'action sont bien amorcées au Québec pour mieux cerner le rôle et le mandat du système éducatif en matière d'éducation à la citoyenneté.**

Ici comme ailleurs, la mission de l'école et du système éducatif tout entier doit être revue à la lumière d'un contexte sociétal en mutation dont on a signalé les caractéristiques principales au chapitre précédent. De façon différente, sans doute, le système éducatif subit dans la «cité scolaire» – pour reprendre l'expression de Meirieu

et Guiraud[50] – les contrecoups de ce qui se passe dans la société civile et peut y réagir de différentes façons : de la passivité servile à l'impulsion créatrice, en passant par l'adaptation progressiste, la cité scolaire fait face à tout un éventail de possibles. Il semble cependant que l'éducation de citoyens et de citoyennes actifs, lucides et responsables puisse contribuer au développement d'une société où il soit possible de vivre et de construire ensemble, et d'assumer une citoyenneté qui aille au delà de l'exercice du droit de vote et du paiement des taxes et des impôts.

50. Dans leur ouvrage *L'École ou la guerre civile*. Les auteurs y proposent de rénover l'école sur l'apprentissage de la démocratie et la construction d'une culture commune, d'en faire en quelque sorte un espace privilégié pour apprendre à «faire société». C'est un objectif que peut poursuivre tout un système éducatif et pas seulement l'école obligatoire. Le Conseil se réfère à cette expression pour susciter une image de l'école comme société en devenir.

Des préoccupations qui évoluent dans le temps

Dans le présent rapport, le Conseil n'aborde pas l'éducation à la citoyenneté dans une perspective juridique ou politique qui rattacherait l'exercice de la citoyenneté au statut officiel de «national» (sujet de la nation), hérité ou délibérément choisi. Assurément, le droit de vote va de pair avec ce statut officiel et constitue en quelque sorte l'attribut essentiel d'une participation directe en régime démocratique. Pour le Conseil, toutefois, l'éducation à la citoyenneté vise d'abord la formation d'un acteur social – qu'il ait ou non la capacité juridique d'exercer ce droit de vote – capable de s'acquitter adéquatement de ses responsabilités de citoyen et d'être en mesure de participer activement et de façon raisonnée au devenir de son milieu de vie (local, régional, national, voire planétaire) dans la sphère publique d'une société démocratique, ouverte et pluraliste.

La réflexion sur l'éducation à la citoyenneté a foisonné au cours des dernières années, considérant cette préparation sous des angles différents selon que la citoyenneté est perçue dans son sens juridique le plus strict ou davantage sociologique – la «nouvelle» citoyenneté –, dans une perspective de proximité ou d'universalité.

La terminologie pour en traiter abonde aussi. C'est ainsi qu'on parle d'éducation civique, d'éducation à la citoyenneté, à la démocratie et à la citoyenneté démocratique, voire à l'éthique ou à la morale sociale, à la culture commune ou à la culture publique commune, ou encore d'éducation à la paix, interculturelle ou planétaire. Pour résumer brièvement, on pourrait associer l'usage de ces différents termes à une préoccupation différente, quoique toujours en lien avec une meilleure participation des citoyens au fonctionnement d'une société démocratique et pluraliste. Selon le cas, on mettra l'accent sur la société politico-juridique, de droit : éducation civique, éducation à la démocratie et à la citoyenneté démocratique; sur la qualité d'être humain : éducation aux droits de l'Homme; sur la participation sociale : l'éducation à la citoyenneté; sur les valeurs démocratiques : éducation à l'éthique ou à la morale sociale; sur la société civile et culturelle : l'éducation à la culture commune ou à la culture publique commune dans la sphère publique; sur la diversité : l'éducation interculturelle; sur la communauté internationale, la paix, l'environnement : l'éducation dans une perspective planétaire.

Tous ces aspects sont importants, tant dans la société contemporaine qu'à des fins de construction d'une société meilleure. Dans l'état actuel de la réflexion et compte tenu des besoins qu'engendre la nouvelle donne sociétale, l'éducation à la citoyenneté apparaît comme l'approche la plus englobante, la plus complète pour assumer la formation de citoyens et de citoyennes capables de s'insérer socialement quels que soient leur statut social ou économique, leur origine, leur culture, leurs allégeances religieuses ou politiques, de connaître et de comprendre leurs droits et leurs responsabilités sociales, mais surtout de contribuer à l'évolution et à la transformation de leur société d'appartenance ou d'accueil. C'est donc dire que **l'éducation à la citoyenneté doit répondre à un double mandat : celui d'harmoniser les rapports sociaux, de favoriser la cohésion sociale et celui de stimuler l'exercice d'un rôle actif de citoyen et de citoyenne lucide et responsable dans une société démocratique**.

Dans l'environnement scolaire, l'éducation à la citoyenneté peut aider à resserrer le tissu scolaire en rassemblant les jeunes autour de projets et d'activités communs reposant sur un partage des responsabilités, en favorisant les occasions d'ouverture à l'autre et sur la société, en incitant la population étudiante à participer activement à la vie institutionnelle (c'est-à-dire à ce qui se fait dans la classe comme dans l'établissement, dans les activités curriculaires comme dans les activités extracurriculaires) et à travailler tous ensemble à l'édification d'un milieu de vie qui corresponde à leurs besoins et à leurs attentes. On ne saurait occulter l'importance de phénomènes comme la désaffection à l'égard du processus éducatif — absences répétées en classe, non-respect des consignes ou des échéances dans les travaux scolaires, faible participation aux diverses activités institutionnelles – qui traduisent une passivité qu'on retrouve dans la société civile, ou des gestes d'incivilité (insolences, injures), de délin-

quance (trafic de drogues, tricherie, «emprunt» de livres à long terme), de violence[51] (agressions, vandalisme, taxage), qui reproduisent une agressivité présente aussi dans la société civile. Loin de généraliser à l'ensemble de la population scolaire ces comportements où se dessinent apathie et rébellion, faut-il y voir l'indice d'un malaise profond qui dépeint à la fois la société hors de l'école et celle qui se prépare «dans» la cité scolaire? Comment ne pas y voir un devoir, une responsabilité pour le système éducatif de pallier et de prévenir de telles situations par l'éducation et l'apprentissage d'une compétence sociale dans la cité scolaire, transposable dans la Cité?

Des objectifs de formation ambitieux

Le système éducatif a toujours assumé la formation de citoyens et de citoyennes – ou plus justement la socialisation des élèves – par l'apprentissage des règles de la vie individuelle et en groupe. Toutefois, au fur et à mesure que progresse, dans une société, l'accès aux études, qu'augmentent le niveau de formation et la diversité culturelle de la population, les finalités éducatives à cet égard sont appelées à se transformer en fonction de la culture sociale ou du contexte sociopolitique d'une époque donnée.

Chacun de nous appartient dorénavant à une pluralité de groupes sociaux. Le développement d'un sentiment d'appartenance qui puisse être partagé avec l'ensemble de la société repose donc de plus en plus sur l'édification d'un espace public qui soit commun à tous et à toutes. D'où le défi pour le système éducatif de trouver un équilibre entre la transmission d'un patrimoine rassembleur et la prise en compte d'un pluralisme croissant dans la construction d'une identité à laquelle se rallier et qui devienne un facteur de cohésion sociale.

Dans un premier temps, **les objectifs de formation du système éducatif doivent faire en sorte que soit clairement comprise la responsabilité individuelle de chacun et de chacune dans le fonctionnement d'une société juste et équitable**. Ainsi, par exemple, il importe d'enseigner que l'exercice du droit de vote en régime démocratique est indissociable de la responsabilité de s'informer, que le paiement des taxes et des impôts est essentiel au bien-être collectif et au fonctionnement d'une société qui se préoccupe des plus démunis, que l'économie souterraine[52] a des effets néfastes sur l'économie et le développement social et économique de la collectivité, que la protection de l'environnement s'inscrit dans un souci planétaire de préserver les ressources naturelles et la qualité du milieu de vie à court terme mais aussi pour les générations futures.

Toutefois, ces objectifs sont de plus en plus appelés à viser au développement d'une capacité de participation active et éclairée des citoyens et des citoyennes à l'évolution et à la transformation de la société. S'il s'agit là d'une avenue prometteuse pour la formation des citoyens et citoyennes de demain, c'est du même coup une avenue particulièrement audacieuse pour la cité scolaire du fait que l'apprentissage des attitudes et des comportements nécessaires à l'exercice d'une telle citoyenneté se vivra d'abord dans ses murs et dans le cadre du quotidien scolaire. L'institution scolaire est-elle prête à s'ouvrir davantage au fonctionnement démocratique et à un plus grand partage du pouvoir avec la population étudiante? Saura-t-on trouver les moyens pour susciter l'intérêt et la participation du plus grand nombre au devenir de leur milieu d'apprentissage? Car, malgré les difficultés qu'il peut susciter, l'exercice de la citoyenneté est favorisé par une formation préalable et concrète dans la cité scolaire, à la fois intellectuelle et expérientielle, qui permette d'appréhender et de relever les défis de la démocratie, de la pluralité et de l'ouverture sur le monde. Les concepts de «communauté éducative» et de «classe communautaire» – récemment mis de l'avant par le Conseil – où l'on recherche la mobilisation de tous les acteurs, tant à l'interne que dans la communauté environnante, ainsi que le partage et la qualité des relations pour réaliser la mission éducative de l'école, apparaissent comme une voie prometteuse pour y arriver[53].

Pour le Conseil, les trois mots clés de l'éducation à la citoyenneté seraient «démocratie», «pluralisme» et «engagement collectif». Dans cet esprit, tous les objectifs de formation doivent tendre à former des individus conscients des caractéristiques et des exigences d'un régime démocratique, dans un contexte où la diversité des valeurs, des origines, des façons d'être et de

51. Dans une de ses chroniques du quotidien *Le Devoir*, Claude Lessard observait que «la violence à l'école révèle une société qui a perdu ses repères éthiques traditionnels, où la cohésion sociale est érodée et l'anomie grandissante, une société où, pour reprendre l'expression de Touraine, "*apprendre à vivre ensemble*" ne va pas de soi et doit être l'objet d'une éducation». Pour une analyse du sujet, voir entre autres, CRIRES (1995) : *La Violence en milieu scolaire au Québec, 1988-1992 : l'état de la question*; ministère de l'Éducation : *La Violence à l'école. État de la situation et bilan des actions*; Solliciteur général du Canada : *La Prévention de la violence à l'école au Canada : résultats d'une étude nationale des politiques et programmes* et *La Violence à l'école et la tolérance zéro. Principes et prescriptions*; Nicole Pothier : *Prévenir les conflits et la violence à l'école, conjuguer la réflexion et l'action. Un outil : l'éducation aux droits et libertés*.

52. Terme neutre pour désigner le phénomène social du travail dont les revenus sont cachés au fisc; d'autres expressions (dont certaines sont décriées) ont aussi cours : travail au noir, travail sous la table, travail clandestin, travail non déclaré, etc.

53. Conseil supérieur de l'éducation, *L'École, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*.

faire rend problématique l'engagement collectif dans la réalisation de projets communs. **Éduquer à la démocratie,** c'est bien sûr enseigner les institutions, les règles de leur fonctionnement, les valeurs démocratiques, les droits et responsabilités, mais c'est surtout développer la participation active et éclairée de tous, la capacité de prendre la parole et de débattre, de gérer les conflits de façon non violente par l'apprentissage des règles de vie individuelle et sociale dans la cité scolaire. **Éduquer au pluralisme,** c'est développer la capacité de s'ouvrir à l'autre, de le respecter[54], d'apprivoiser la différence (interpersonnelle, interculturelle, intergénérationnelle) par l'acquisition de connaissances, le développement d'attitudes et les contacts interculturels; mais c'est aussi contribuer à la construction d'une identité personnelle suffisamment forte pour écarter toute méfiance face à l'altérité et y voir une source d'enrichissement. **Éduquer à l'engagement collectif,** c'est sensibiliser aux valeurs humanistes, telles que l'équité, la solidarité, le partage, la responsabilité, développer l'esprit critique, transcender les allégeances groupales et les particularismes culturels, construire et partager un espace civique commun sur la base d'un patrimoine culturel commun, partager un projet collectif, bref, vivre et construire ensemble.

Ce sont certes là des objectifs de formation ambitieux mais réalistes, notamment si l'on veille à prendre la juste mesure des défis et des enjeux qu'ils soulèvent (sujet abordé au prochain chapitre). Il importe, cependant, que le projet d'éducation à la citoyenneté puisse s'appuyer sur des assises solides à préserver ou à renforcer.

54. Tout en notant le bien-fondé d'une valeur comme la «tolérance» dans son sens fondamental, le Conseil a tendance à la trouver plutôt limitative dans le sens que la langue courante tend à donner au verbe «tolérer» : considérer avec indulgence une chose qu'on n'approuve pas et qu'on pourrait blâmer. Il privilégie plutôt l'usage de respect.

55. Les États généraux sur l'éducation, *op. cit.*

56. Il s'agit donc d'une socialisation qui vise tout autant l'apprentissage des règles de la vie en société que le développement d'une capacité à transformer et à faire évoluer la société.

57. Conseil supérieur de l'éducation, *L'insertion sociale et professionnelle : une responsabilité à partager.*

58. Comme le rappelait au Conseil Gérald Allard, un enseignant de philosophie du cégep de Sainte-Foy, lors d'une journée de consultation du Conseil tenue dans la région de Québec le 11 décembre 1997, au sujet du but premier d'un établissement scolaire : «l'axe premier de notre action pédagogique, n'est rien d'autre que l'enseignement des diverses disciplines qui constituent l'ensemble du savoir humain. Tout le reste doit se greffer sur "l'acquisition d'une solide formation intellectuelle"».

59. Jocelyn Berthelot, *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation.*

60. Soulignons que, pour l'ensemble du Canada, la *Charte canadienne des droits et libertés*, intégrée à la Loi constitutionnelle de 1982, vise des objectifs semblables.

61. Yves Lafontaine, «Égalité et pluralisme dans les institutions publiques : le rôle de la Commission des droits de la personne », p. 220.

62. *Ibid.*

De solides assises sociales et éducatives

La mission éducative, telle que redéfinie à la suite des travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation, constitue l'assise la plus solide pour assurer la formation intellectuelle et sociale de citoyens pleinement conscients de leurs droits et de leurs responsabilités dans une société démocratique, ouverte et pluraliste. L'instruction, la socialisation et la qualification[55], constituent en quelque sorte le trépied sur lequel repose l'éducation à la citoyenneté : l'*instruction*, pour acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour comprendre et transformer le monde, s'approprier un patrimoine culturel, la *socialisation*, pour le développement des valeurs qui fondent la société démocratique, le respect des institutions communes, l'ouverture à la diversité, la cohésion sociale[56], la *qualification*, pour assurer la formation et le perfectionnement nécessaires à l'intégration au marché du travail, sans laquelle l'insertion sociale est trop souvent compromise, comme le constatait le Conseil dans son précédent rapport annuel sur l'insertion sociale et professionnelle[57]. Qu'on enlève ou que soit trop faible une seule des pattes du trépied, et l'équilibre nécessaire à la formation de citoyens et de citoyennes de qualité devient instable, parfois se rompt. C'est pourquoi **il faudra veiller à ne pas associer trop expressément l'éducation à la citoyenneté à la mission de socialisation de l'école, car sans instruction il n'y a ni participation ni ouverture qui soit possible[58], et sans qualification, il est difficile d'éviter l'exclusion et la marginalisation sociales**.

L'existence d'une véritable société démocratique à laquelle raccorder tout le processus d'éducation à la citoyenneté représente un autre atout majeur. La capacité d'agir sur son destin collectif, sur la société et son développement, de s'organiser et de se regrouper pour défendre des intérêts particuliers et pour les faire valoir, de pouvoir recourir à la loi pour faire respecter ses droits en toute égalité, dans les limites d'obligations communes à tous, voilà l'essence de la démocratie[59]. Comme garantie supplémentaire, si besoin est, la *Charte des droits et libertés de la personne*, adoptée en 1975 par le gouvernement du Québec[60], «constitue un cadre éthique que s'est donné la société québécoise pour harmoniser les rapports des citoyens entre eux, et avec leurs institutions[61]». Dans son préambule, la *Charte* précise cependant «que les droits et libertés de la personne sont "inséparables des droits et libertés d'autrui et du bien-être général"[62]». Par ailleurs, comme l'observe Jocelyn Berthelot, «faire de la démocratie un concept clef dans la définition du cadre commun de vie de toute la société québécoise

exige de reconnaître que la démocratie n'est pas toujours ce qu'elle devrait être[63]», particulièrement quand il s'agit des droits sociaux, ajoute-t-il. D'où **l'importance du développement de l'esprit critique dans l'éducation à la citoyenneté**.

Le partage d'un espace civique commun, fondé sur la reconnaissance d'un patrimoine culturel commun, s'inscrit au nombre des assises sur lesquelles fonder l'éducation à la citoyenneté et éviter les phénomènes de repli identitaire. Le Conseil est conscient des débats qui entourent cette approche et l'opposent à celle du multiculturalisme prônée à l'échelle canadienne, magnanime et généreuse dans ses intentions d'ouverture à la différence mais source potentielle de non-intégration à la société d'accueil et de fracture sociale[64]. **C'est sans doute dans la définition de ce qui constitue ce patrimoine culturel commun nécessaire au maintien de la cohésion sociale d'une société ouverte et pluraliste que réside le plus grand défi de l'éducation à la citoyenneté**. «Culture publique commune», «espace civique commun», «cadre civique commun», chaque appellation risque de trouver ses détracteurs et soulever l'inquiétude que soit imposé un arbitraire culturel. Il importe néanmoins d'identifier, de construire et d'enseigner ce référent culturel collectif – en prise sur l'héritage culturel de la société d'insertion et d'accueil – sur lequel édifier les savoirs scolaires et fabriquer le lien social nécessaires à la capacité de vivre et de construire ensemble.

Qu'elle soit réelle ou virtuelle, qu'elle se traduise dans les arts, l'économie de marché, la vie professionnelle ou les grands problèmes sociaux, **l'ouverture sur le monde** s'impose d'emblée dans le développement d'une citoyenneté non seulement de proximité mais universelle, seule capable d'assurer la survie de la planète. Connaître et comprendre les spécificités culturelles de chacun pour les respecter, découvrir et assumer son identité propre pour s'ouvrir à celle de l'autre, savoir faire la part des choses entre l'universalité des questionnements et la singularité des réponses, saisir la portée des enjeux du développement international (économique, culturel ou politique), œuvrer au maintien de la paix, voilà quelques-unes des bases nécessaires au développement d'un «fonds commun d'humanité[65]» – une culture universelle commune qui permette non seulement des échanges harmonieux mais aussi un engagement planétaire à l'égard de la condition humaine et de la préservation de son environnement. **Comme microcosme d'une société démocratique, la cité scolaire constitue le lieu privilégié où peuvent s'acquérir les connaissances et se développer l'ouverture d'esprit nécessaires à cet égard, l'intérêt pour ce qui se passe ailleurs, dans une perspective de responsabilisation et de solidarité internationales.**

Mais aussi, des écueils à éviter

Pour s'assurer qu'il se fait bien comprendre sur ce qu'il entend par «éducation à la citoyenneté», le Conseil souhaite identifier quelques écueils qui guettent l'éducation à la citoyenneté et auxquels il faudra prendre garde.

En premier lieu, le risque que l'éducation à la citoyenneté soit comprise ou perçue comme un instrument d'**endoctrinement politique**, une crainte soulevée par un certain nombre d'interlocuteurs du Conseil lors de ses consultations. Le souci d'une plus grande cohésion sociale – essentielle à la réalisation de projets collectifs menés dans l'intérêt de tous – fait partie des objectifs de l'éducation à la citoyenneté. S'il importe au premier chef d'insister pour que l'école ait le mandat de transmettre un patrimoine et des repères identitaires auxquels se rallier collectivement, d'identifier et d'enseigner l'héritage culturel dont se réclame la société d'insertion et d'accueil, d'enseigner et de promouvoir une langue publique commune, **il faudra trouver le juste équilibre dans la préservation et le renouvellement, voire le développement, du sentiment d'appartenance à une même société.**

Un deuxième écueil possible serait de considérer l'éducation à la citoyenneté uniquement sous l'**angle de la pluriethnicité** et, par voie de conséquence, de vouloir en faire essentiellement un outil d'intégration sociale pour les nouveaux venus. Dans cette perspective, l'éducation à la citoyenneté concernerait davantage les enseignants et les lieux scolaires des grands centres urbains, les régions périphériques étant généralement peu confrontées aux difficultés que pose la diversité des origines. Or, l'identification des caractéristiques sociales qui justifient le renouvellement du concept de citoyenneté et l'exercice d'une citoyenneté pleinement assumée – telle que présentée au premier chapitre –, tout comme les objectifs définis plus haut pour l'éducation

63. *Op. cit.*, p. 76.

64. Cette critique du multiculturalisme est corroborée par l'ancien recteur de l'Université du Québec à Montréal, Claude Corbo, dans son essai *Lettre fraternelle, raisonnée et urgente à mes concitoyens immigrants* : «À force de promouvoir les différences culturelles, la politique fédérale du multiculturalisme encourage la constitution de ghettos dans lesquels on risque de confiner les gens venus d'ailleurs», et qu'il a rappelée au Conseil lors de sa participation à une table ronde le 19 février 1998. L'écrivain Neil Bissoondath en traite aussi abondamment dans *Le Marché aux illusions : la méprise du multiculturalisme*.

65. Philippe Meirieu et Marc Guiraud, *op. cit.*, p. 128.

à la citoyenneté, confirment amplement que **l'éducation à la citoyenneté concerne l'ensemble de la population scolaire (et des adultes en formation dans les établissements scolaires ou autres) et des acteurs du milieu éducatif**. Il y aura certes des ajustements à faire dans les divers milieux d'enseignement pour traiter de certaines facettes de l'éducation à la citoyenneté, mais non pas une éducation à la citoyenneté qui varierait en fonction de la densité pluriethnique de chaque environnement scolaire.

66. Conseil supérieur de l'éducation, *Vivre la maîtrise du changement en éducation*.

Le Conseil identifie comme un troisième écueil le risque que l'éducation à la citoyenneté soit assimilée à une éducation civique qui privilégierait la **dimension juridique** dans l'enseignement de la démocratie, des droits et libertés de la personne, des institutions démocratiques ou des devoirs du contribuable. Parce qu'il s'agit de contenus plus formels, et donc plus faciles à structurer, à enseigner et à évaluer, on ne peut écarter la possibilité d'un tel glissement. **L'éducation à la citoyenneté vise cependant une formation beaucoup plus large – dans laquelle l'éducation civique est incluse mais non prédominante –, à visée sociale**, de préparation de citoyens actifs, lucides et responsables, capables de contribuer au devenir de la société.

Un quatrième écueil concerne le risque que le virage de l'éducation à la citoyenneté soit perçu par le milieu scolaire comme **un changement imposé**, une sorte de processus autoritaire et paternaliste venu d'en haut et que les acteurs de première ligne devront s'approprier sans y avoir été associés. Dans son rapport annuel sur le changement[66], le Conseil s'est penché sur la nécessité d'une concertation avec le milieu scolaire pour assurer le succès des changements qui doivent être apportés dans les programmes ou contenus éducatifs. **Alors que l'éducation à la citoyenneté se donne pour objectif de développer et d'encourager la participation des élèves dans l'organisation scolaire, n'y aurait-il pas lieu d'associer davantage le milieu éducatif aux différentes étapes de ce projet éducatif?**

Enfin, un dernier écueil serait de considérer que l'éducation à la citoyenneté concerne **seulement le primaire et le secondaire**, c'est-à-dire l'instruction obligatoire, et seulement les enseignants. Le Conseil tient à préciser que si les contenus d'enseignement ou de formation qui seront retenus par le Ministère s'adressent de façon plus explicite et plus formelle au primaire et au secondaire, **il doit être clair pour tous, y compris les responsables de l'éducation des adultes et de l'enseignement supérieur, que l'éducation à la citoyenneté s'inscrit dans tout processus d'éducation, autant dans la formation initiale que dans la formation continue et que tous les acteurs éducatifs sont concernés**. La qualité de citoyen et de citoyenne responsable n'est jamais pleinement acquise et doit sans cesse s'enrichir de nouveaux savoirs et de nouvelles expériences, tout au long de la vie. C'est là une condition primordiale pour que l'éducation à la citoyenneté débouche sur la «nouvelle citoyenneté», qui apparaît essentielle à la pérennité de la démocratie et à la capacité de concilier le respect des particularismes et le partage de valeurs communes.

Des orientations pour concrétiser le projet d'éducation à la citoyenneté

Dans ce chapitre, le Conseil examine comment le système éducatif pourrait concrétiser la formation du citoyen, c'est-à-dire quels sont les contenus, les approches et les lieux à travers lesquels devrait s'articuler l'éducation à la citoyenneté.

Il réfléchit d'abord aux manières d'assumer ce rôle à l'école primaire et secondaire. C'est à «l'école de base» que les balises d'une formation du citoyen doivent être d'abord assurées, puisque cette période est cruciale pour la construction de la personnalité des élèves, de leur identité, de leur bagage intellectuel et de leur capacité de construire le monde et de poursuivre leurs apprentissages tout au long de leur vie. En outre, cette étape de la scolarisation est prioritaire, car c'est à ce moment que l'école rejoint l'ensemble des jeunes, une bonne partie des élèves quittant l'école dès la fin du secondaire. L'école démocratique, vecteur de l'égalité des chances, a donc un rôle fondamental à jouer en matière de préparation du citoyen, au moment où elle touche le plus grand nombre d'individus.

Cependant, l'éducation à la citoyenneté n'est jamais terminée et le système éducatif continue d'avoir une responsabilité à exercer, qu'il s'agisse de l'éducation des adultes ou de l'enseignement collégial et universitaire. Peu de discussions ont été menées jusqu'à maintenant au Québec sur le rôle propre que peut jouer le système d'éducation dans la préparation du citoyen, une fois dépassée l'étape de la scolarité obligatoire. Le Conseil veut fournir ici quelques pistes de réflexion. Il s'attardera aussi à la situation particulière de la formation professionnelle du secondaire, de même qu'à la contribution complémentaire de l'éducation populaire dans ce domaine.

Préparer à l'exercice de la citoyenneté au moment de la formation de base du primaire et du secondaire

On peut dire qu'**il y a actuellement une convergence de vues quant à la pertinence et l'importance que l'école obligatoire revoie et accentue son rôle en matière de formation du citoyen**. Cependant, la réflexion doit se poursuivre sur les manières de traduire dans la réalité l'éducation à la citoyenneté. Quel est le contenu souhaitable de l'éducation à la citoyenneté et quelles sont les méthodes à privilégier pour ce type de formation? Quelles disciplines ont un rôle à jouer? Quel est l'apport respectif à attendre de l'enseignement formel et de la pratique de la citoyenneté? Voilà quelques-unes des questions qui sont fréquemment soulevées lorsque vient le moment d'envisager comment assumer cette tâche de préparer à la citoyenneté.

1. Voir, entre autres, Bureau international d'éducation, «Quelle éducation pour quelle citoyenneté ?», et le site Internet consacré à ce sujet (http://www3.itu.ch/ibe-cited).

Ces interrogations ont le mérite de mettre en lumière le caractère multidimensionnel de l'éducation à la citoyenneté, mais certaines d'entre elles nous conduisent à de faux débats ou à des manières probablement vaines de poser ces débats. À l'instar d'autres organismes qui se sont penchés sur ces questions[1], **le Conseil** croit que c'est l'articulation de différentes stratégies, approches et méthodes qui peut donner à l'éducation à la citoyenneté des résultats tangibles. Dans cette perspective, il **considère que l'éducation à la citoyenneté doit se faire à la fois à travers l'enseignement de cours – dans les contenus mêmes et dans les approches pédagogiques –, à travers la vie institutionnelle, c'est-à-dire dans ce que véhicule l'école comme valeurs, messages ou modèles, et grâce à des occasions d'apprentissage et d'exercice de la citoyenneté offertes en dehors des cours**. Dans les pages qui suivent, il va examiner distinctement chacune de ces facettes concourant à l'éducation à la citoyenneté, mais il est clair que seule la combinaison planifiée et cohérente de ces efforts est garante de leur succès.

L'éducation à la citoyenneté à travers les contenus de cours

L'introduction de contenus de formation dans le curriculum du primaire et du secondaire constitue certainement l'une des manières privilégiées dont l'école peut jouer son rôle de préparation à l'exercice de la citoyenneté. La ministre a d'ailleurs choisi de privilégier cette voie. Cette éventualité entraîne cependant plusieurs questions, entre autres sur la possibilité même d'enseigner la citoyenneté, sur les matières auxquelles associer ce type de formation et sur ce que l'on doit chercher à transmettre – s'agit-il de savoirs, savoir-être ou savoir-faire, et lesquels?

La situation actuelle

L'expérience passée fournit un premier éclairage à considérer, puisque l'éducation à la citoyenneté n'est pas

une préoccupation nouvelle à l'école primaire et secondaire, pas plus qu'elle n'a été totalement absente des programmes d'études jusqu'ici. Il est difficile d'avoir une idée précise de l'état de la situation actuelle et passée à ce chapitre, car aucune analyse systématique n'a été faite de la prise en compte par l'école d'objectifs relatifs à la formation du citoyen. Cependant, certains aspects sont connus et méritent d'être soulignés[2].

D'abord, l'éducation à la citoyenneté fait partie explicitement des grands objectifs de l'école, puisqu'elle est inscrite comme telle dans l'énoncé de politique *L'École québécoise*, adopté en 1979[3]. De même, des valeurs qu'on associe aujourd'hui à cette préoccupation sont présentées dans cet énoncé comme des valeurs à véhiculer tout au long du primaire et du secondaire : par exemple, le jugement critique, l'ouverture sur le monde, le sens démocratique, la tolérance[4]. Il y a donc déjà dans l'horizon éducatif une certaine perspective d'éducation à la citoyenneté destinée à imprégner les programmes d'études.

Dans le curriculum en place depuis une quinzaine d'années et actuellement en voie de révision[5], on ne retrouve pas de programme formel d'éducation à la citoyenneté, mais l'ensemble des matières existantes est supposé y contribuer plus ou moins : elles jouent toutes un rôle, par exemple, dans la formation de l'autonomie du sujet et de l'esprit critique[6]. Il est clair cependant que certaines disciplines ont un apport plus significatif que d'autres. C'est le cas des programmes de sciences humaines et d'histoire, qui contiennent plusieurs objectifs et éléments de contenu touchant ou permettant d'aborder l'étude de la démocratie, des institutions parlementaires, la participation à la vie sociale, la compréhension du monde et d'autres aspects pertinents. Le programme de formation personnelle et sociale comporte aussi des objectifs et des thèmes directement liés à l'éducation à la citoyenneté. Par exemple, comme le soulignent McAndrew et Tessier, «le thème *conflits, interaction, attitude* et le thème *participation* abordés dans le premier volet [de ce programme] encouragent l'ouverture à l'autre, la tolérance, le respect et l'engagement, tous indispensables au bon fonctionnement d'une société démocratique[7]». Enfin, les programmes de formation morale et de formation morale et religieuse contribuent à leur manière à l'éducation à la citoyenneté, notamment en favorisant le développement du jugement moral et en mettant l'accent sur des valeurs qui sont cohérentes avec la perspective de citoyenneté.

Les indications qui précèdent donnent une certaine idée de la présence théorique de l'éducation à la citoyenneté dans le curriculum qui était officiel jusqu'ici. Toutefois, elles ne nous renseignent pas sur la place réelle que prenait l'éducation à la citoyenneté dans les contenus enseignés en classe, c'est-à-dire dans le curriculum effectif. Cependant, sans que la situation ne soit bien claire, **il y a une sorte de consensus – ou d'idée courante – sur le fait que l'éducation à la citoyenneté a été jusqu'à maintenant insuffisamment présente dans les cours et que certaines dimensions de la citoyenneté qui paraissent aujourd'hui très importantes ont été négligées**. C'est ce que laisse entendre le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum et ce qui a conduit le Ministère à vouloir donner un coup de barre dans ce domaine. C'est aussi ce que certaines études affirment[8] : des aspects comme le développement de l'esprit critique, le rôle du débat dans le processus démocratique, le pluralisme ethnoculturel et la situation vécue dans d'autres sociétés seraient peu présents dans les programmes officiels; par surcroît, on fait l'hypothèse qu'il y a un écart entre ce que prévoit le curriculum officiel et son application réelle en classe (le curriculum effectif), ce qui laisse supposer que l'éducation à la citoyenneté est encore plus absente dans les faits qu'il n'y paraît.

Les orientations ministérielles

Dans son énoncé de politique de 1997, la ministre a choisi de concrétiser l'éducation à la citoyenneté dans des contenus de formation explicites. Ces éléments de contenus seront intégrés au curriculum de deux manières : en étant rattachés à une discipline particulière, l'histoire, et en étant l'objet de compétences qui traverseront l'ensemble du curriculum, ce que la ministre appelle les *compétences transversales*. L'enseignement de cette matière nommée dorénavant *Histoire et éducation à la citoyenneté*[9] se fera à partir de la 3e année du primaire; il se pour-

2. Pour l'état de la situation jusqu'à aujourd'hui, le Conseil s'inspire principalement, en plus des propos qu'il a entendus lors de ses consultations, de l'étude de Marie McAndrew et Caroline Tessier intitulée «L'Éducation à la citoyenneté en milieu scolaire québécois : situation actuelle et perspectives comparatives».

3. On peut y lire qu'un premier objectif général du système d'éducation est de «permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen» (Gouvernement du Québec, *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, p. 29).

4. *Ibid.*, p. 27-28.

5. À la suite de l'adoption, en 1997, de l'énoncé de politique *L'École, tout un programme* (*op. cit.*), un processus de révision des curriculums du primaire et du secondaire a été mis en branle par le Ministère et est présentement en cours. Il a été prévu que la période d'implantation des nouveaux programmes d'études s'étendra de 1999 à 2004. Le Conseil a publié un avis, en septembre 1998, sur certains aspects de cette réforme : *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*.

6. McAndrew et Tessier, *loc. cit.*

7. *Ibid.*, p. 62.

8. *Ibid.*, p. 65-66.

9. Au primaire, c'est *Histoire - Géographie - Éducation à la citoyenneté* qui apparaîtra à la grille-matières. Voir l'énoncé de politique, p. 22.

suivra au secondaire jusqu'en quatrième année; par la suite, soit en cinquième secondaire, un nouveau cours intitulé *Connaissance du monde contemporain* sera obligatoire, et il intégrera l'histoire, la géographie et l'éducation économique. Quant aux compétences transversales, il s'agit, selon l'énoncé de politique, de compétences et d'attitudes «qui ne relèvent pas du domaine exclusif de l'enseignement des disciplines et qui doivent donc être présentes dans l'ensemble des activités organisées par l'école [...][10]». Elles se rangent sous quatre catégories : les compétences intellectuelles, les compétences méthodologiques, les compétences liées aux attitudes et aux comportements – on retrouve ici ce qui touche le «vivre ensemble» –, et les compétences linguistiques. L'énoncé stipule que certaines de ces compétences seront insérées dans des programmes d'études particuliers, ce qui semble vouloir dire qu'elles sont transversales en ce qu'elles touchent plusieurs disciplines, mais se rattachent quand même à des disciplines particulières. On comprend cependant que la plupart des compétences transversales seront définies et consignées dans le «Programme des programmes[11]». Par ailleurs, la ministre a décidé de reconduire le rôle privilégié de l'enseignement moral et de l'enseignement moral et religieux dans ce qu'elle appelle la découverte des valeurs, bien qu'elle précise que l'éducation aux valeurs concerne toutes les disciplines et les compétences transversales, de même que la vie parascolaire[12]. Par contre, elle a choisi de retirer du curriculum les cours de formation personnelle et sociale en tant que discipline autonome. L'énoncé de politique n'est pas explicite sur ce point, mais on s'attend à ce que les contenus de formation rattachés à ces cours soient disséminés dans le curriculum à travers d'autres matières, dont l'éducation à la citoyenneté, et grâce aux compétences transversales. C'est en tout cas ce que recommandait le Groupe de travail sur la réforme du curriculum.

Pour bien saisir les orientations ministérielles touchant l'éducation à la citoyenneté, il faut les relier aux objectifs particuliers attribués à ce domaine de formation et à la perspective d'ensemble de la réforme. Sans revenir trop longuement sur les éléments de cet énoncé, il est utile de rappeler d'abord que le Ministère situe la formation du citoyen dans la mission de socialisation de l'école, mission dont l'enjeu serait maintenant de favoriser la cohésion sociale, et qu'il confie à l'éducation à la citoyenneté deux objectifs particuliers, d'une part celui de transmettre des valeurs communes et de développer un sentiment d'appartenance à la collectivité, et d'autre part celui d'apprendre à vivre ensemble. Par ailleurs, le Ministère a voulu par cet énoncé de politique corriger des lacunes du curriculum jugées flagrantes, comme celle du «niveau culturel» des programmes qualifié de trop bas et celle de la place insuffisante accordée à l'enseignement de l'histoire[13]. Ce sont quelques-uns des éléments qui expliquent qu'il ait choisi de mettre l'accent à la fois sur l'enseignement du français et sur celui de l'histoire, et de rattacher l'éducation à la citoyenneté de façon particulière à cette dernière discipline. Ces choix procèdent de la même logique, qui transparaît également dans l'énoncé d'orientation sur l'intégration scolaire et l'éducation interculturelle[14]. Dans ce dernier document, le français, en tant que langue publique commune, est en effet présenté comme un outil de communication et comme un élément du patrimoine québécois dont la connaissance et la maîtrise sont considérées cruciales pour la pleine participation au développement de la société québécoise et pour l'égalité des chances. Quant à l'histoire, son enseignement est visiblement perçu comme un moyen privilégié pour réaliser les objectifs qu'on confie à l'éducation à la citoyenneté, plus précisément ceux de sensibiliser aux valeurs qui fondent la démocratie, de faire connaître le patrimoine québécois et développer une appartenance commune. L'histoire est aussi l'une des matières «plus naturellement porteuses de culture», selon l'expression employée dans *L'école, tout un programme*[15], et à ce titre a une contribution importante à apporter à l'acquisition d'une culture générale solide. Enfin, elle est vue comme un lieu tout indiqué pour favoriser l'ouverture sur le monde et l'ouverture à la culture des autres.

10. MEQ, *L'École, tout un programme*, p. 18.
11. *Ibid.*, p. 19.
12. *Ibid.*, p. 18.
13. Ces lacunes ont été soulignées dans le rapport final de la Commission des États généraux, *op. cit.*, et dans le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *op. cit.* En ce qui concerne l'histoire, elles ont aussi été mises en lumière dans le rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire intitulé *Se souvenir et devenir*.
14. MEQ, *Une école d'avenir*.
15. MEQ, *L'École, tout un programme*, p. 13.

Des questions posées, des critiques formulées

L'activation autour de l'éducation à la citoyenneté, en particulier l'adoption d'orientations gouvernementales, suscite à la fois beaucoup d'enthousiasme dans les milieux de l'éducation et certaines craintes, voire parfois du scepticisme. Le Conseil veut s'attarder à certains des commentaires qu'il a entendus et qui touchent la question des contenus d'enseignement. Il s'arrête ici à trois aspects distincts sur lesquels il y a actuellement des interrogations.

D'abord, certains doutent que l'éducation à la citoyenneté puisse s'enseigner. Parmi eux, il y en a qui considèrent qu'il s'agit là du domaine des valeurs et

des attitudes et que ces «choses» ne s'enseignent pas directement. Elles s'acquièrent à travers l'ensemble des autres apprentissages et surtout grâce à des méthodes pédagogiques et une vie parascolaire appropriées. Il y en a d'autres qui estiment plutôt que c'est le développement intellectuel et l'acquisition d'une formation générale solide qui peuvent le mieux préparer les élèves à vivre dans le monde d'aujourd'hui; ils croient par conséquent que c'est en assumant correctement sa mission d'instruction et de développement de l'esprit que l'école peut jouer adéquatement son rôle d'éducation à la citoyenneté, et non en élaborant des contenus spécifiques à cette fin.

16. Voir notamment l'article d'un groupe de professeurs d'université et de cégep : René Durocher *et al.*, «L'Enseignement de l'histoire : une réforme à poursuivre», *La Presse*, 8 juillet 1997. Il est à noter que les auteurs dénoncent par ailleurs certains aspects de la situation de l'enseignement de l'histoire que la réforme du MEQ ne vient pas corriger.

17. Le Conseil a eu l'occasion de le constater en particulier lors d'une rencontre qu'il a tenue le 13 février 1998 avec des enseignants d'histoire, des historiens et des spécialistes en éducation.

18. Robert Martineau, «La Réforme du curriculum : quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté?», p. 11.

Le deuxième aspect qui fait l'objet d'un débat concerne le poids mis actuellement sur l'enseignement de l'histoire et le rôle qu'on veut lui faire jouer. Il s'agit là de deux points qui méritent d'être regardés distinctement. Sur le premier volet de cette question, il faut souligner d'abord que des gens se réjouissent de cette décision d'associer l'éducation à la citoyenneté à l'histoire. Ils considèrent qu'il s'agit là d'un aspect faisant partie naturellement de l'histoire et que le fait d'inscrire l'éducation à la citoyenneté dans une perspective historique préservera la possibilité d'un regard critique sur ce qui sera enseigné[16]. Cependant, certaines personnes ont l'impression qu'on confie à l'histoire des attentes peut-être démesurées, si l'on en croit l'expérience passée. En effet, même si les programmes d'histoire et de sciences humaines n'étaient pas totalement dénués d'objectifs ou d'éléments de contenu qui auraient pu être exploités dans une optique de formation du citoyen, il semble qu'ils aient peu débouché formellement sur de l'éducation à la citoyenneté. Plusieurs facteurs peuvent expliquer l'écart entre ces programmes officiels et les contenus réellement enseignés : il y a les manuels scolaires disponibles et utilisés, qui peuvent insister plus ou moins sur certains objectifs du programme, il y a la formation initiale et continue des enseignants, il y a les contraintes de l'évaluation ministérielle des apprentissages. Le Conseil revient sur ces points dans le chapitre suivant. Il veut souligner ici que, à travers ces critiques, est mis surtout en évidence le fait que la révision des programmes d'histoire, si elle est certes bienvenue, ne suffira pas à assurer que les élèves auront bel et bien une formation à la citoyenneté adéquate à travers leurs cours.

Sur le deuxième volet de la question, celle relative aux orientations qu'on veut ou devrait donner à un enseignement de l'histoire qui intégrera de l'éducation à la citoyenneté, il y a aussi beaucoup de discussions[17]. S'agira-t-il de mettre l'accent sur la connaissance des institutions politiques? De faire connaître les chartes qui enchâssent les droits de la personne? De transmettre des valeurs – et si oui, lesquelles? De faire connaître l'héritage culturel du Québec? Cette dernière question conduit à celle relative au choix des éléments à retenir comme faisant partie du patrimoine et de leur interprétation. En outre, l'idée de faire de l'enseignement de l'histoire le véhicule du sentiment d'appartenance à la société québécoise et de la transmission des valeurs communes ne fait pas l'unanimité. Par ailleurs, les débats portent non seulement sur quelle histoire enseigner, mais aussi sur l'approche permettant de former à la citoyenneté. Certains font valoir qu'apprendre par cœur des dates ou des événements historiques, comme il arrive parfois dans les cours d'histoire actuels, ne peut contribuer à former des citoyens démocrates. Il faut développer chez les élèves la capacité de raisonner à propos de leur passé, de construire leur propre interprétation, de la confronter avec d'autres points de vue, de mettre en contexte les diverses interprétations sur les plans historique, culturel et géographique[18]. Il ne suffit donc pas d'avoir un programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté pour former à une pleine citoyenneté telle qu'on la conçoit aujourd'hui.

Le troisième aspect a trait à la notion de compétences transversales. On reconnaît assez aisément que l'éducation à la citoyenneté ne peut être l'affaire d'une seule discipline. Par conséquent, le choix d'en faire aussi l'objet de compétences transversales paraît logique. Cependant, peu de réflexions et de travaux ont été faits sur cette notion de compétences transversales et sur ses retombées en matière d'apprentissage. C'est pourquoi cette orientation, bien qu'elle soit vue comme prometteuse, suscite des inquiétudes. Quelles seront précisément ces compétences en matière d'éducation à la citoyenneté? Comment s'assurera-t-on qu'elles débouchent bel et bien sur de la formation? Dans la mesure où l'on sait que les textes des programmes d'études sont parfois mis de côté par les enseignants au seul profit des manuels scolaires, qu'arrivera-t-il du «Programme des programmes»? Par ailleurs, la ministre dit compter sur l'ensemble des activités éducatives de l'école – donc, pas seulement sur les cours – pour faire acquérir ces compétences. **Certains craignent, et à juste titre, qu'à compter sur tout un chacun pour**

s'occuper des compétences transversales, personne ne se sente suffisamment investi de cette tâche[19].

Des pistes de réflexion

Le Conseil a présenté dans les chapitres précédents sa conception de l'éducation à la citoyenneté. On a vu qu'elle vise des objectifs multiples, très larges, qui touchent à la fois à l'apprentissage et l'exercice de la vie démocratique, à la capacité de vivre ensemble dans le pluralisme et à la capacité de s'intégrer socialement et de construire la société. Cette conception tridimensionnelle a forcément des répercussions sur sa manière d'envisager la concrétisation de l'éducation à la citoyenneté, notamment dans les curriculums. Le Conseil propose ici quelques remarques pour ensuite préciser les éléments qui lui paraissent les plus importants et sur lesquels il y aurait lieu d'insister dans la perspective d'introduire des contenus de formation touchant à la préparation à la citoyenneté.

D'abord, **pour le Conseil, l'éducation à la citoyenneté ne concerne pas uniquement l'apprentissage et la transmission de valeurs et d'attitudes, mais entend aussi faire acquérir des connaissances et des compétences**. En corollaire, elle relève tout autant de la mission d'instruction et de développement intellectuel de l'école que de ses missions de socialisation et de qualification professionnelle.

Deuxièmement, **pour assumer son rôle dans ce domaine au primaire et au secondaire, le Conseil croit que, si on ne peut miser uniquement sur la matière enseignée, on doit cependant, et de façon privilégiée, compter sur les programmes pour réaliser les objectifs d'apprentissage associés à l'éducation à la citoyenneté et ce, qu'il s'agisse de transmettre des connaissances ou de sensibiliser à des valeurs**. Selon le Conseil, il est inutile de tenter de départager finement ces catégories d'apprentissages – connaissances, compétences, valeurs, attitudes – et de vouloir confier, par exemple, le domaine des valeurs au seul champ parascolaire ou en faire une stricte affaire d'approche pédagogique. Les valeurs démocratiques peuvent s'enseigner à travers les contenus des cours d'histoire, par exemple, tout comme l'ouverture à la diversité et la solidarité peuvent faire partie des objectifs de certaines matières.

Troisièmement, l'éducation à la citoyenneté fait appel à des contenus divers, auxquels diverses disciplines devront contribuer, chacune à leur façon. Par exemple, les cours de français joueront un rôle d'éducation à la citoyenneté par la transmission du patrimoine et l'acquisition de la langue publique commune, tout comme les cours de sciences pourront le faire notamment en permettant la confrontation des interprétations ou en faisant ressortir les enjeux sociaux des découvertes scientifiques. Cependant, chaque matière aura ses objectifs propres et par conséquent fournira un apport différent. C'est l'équilibre et la cohérence de l'ensemble du curriculum qui doivent être considérés et assurés. Cela dit, pour préparer adéquatement à la citoyenneté, les cours devront aussi poursuivre un certain nombre d'objectifs communs. En effet, cet équilibre du curriculum passe par la réalisation d'objectifs qui transcendent les matières particulières. Par exemple, tous les cours doivent viser le développement de l'esprit critique, de la capacité de se situer dans le temps et dans l'espace, de la capacité de prendre la parole et de débattre de ses idées. Est-ce là ce que la ministre entrevoit lorsqu'elle parle des compétences transversales? Le Conseil croit que cette idée de dénommer ainsi des compétences qui traversent l'ensemble du curriculum peut être fructueuse, car elle conduit à donner une nouvelle attention à ce type d'apprentissages. Elles devraient, dans leur présentation à venir, être bien intégrées aux objectifs des matières pour éviter leur mise au second plan, ce qui serait tout à fait contraire au but recherché. Quoi qu'il en soit, **le «Programme des programmes» ne suffira certes pas à lui seul à permettre la mise en œuvre du projet des compétences transversales, car il s'agira d'un exercice difficile nécessitant du temps et un ensemble de conditions**[20].

Quatrièmement, **le Conseil croit que pour entrevoir quelles sont les priorités à se donner en matière d'éducation à la citoyenneté, il faut considérer non seulement les objectifs visés par ce type de préparation, mais aussi les faiblesses actuelles des curriculums d'études et, plus largement, de l'école québécoise**. Sur ce point, il rejoint plusieurs analyses faites par le Groupe de travail sur la réforme du curriculum et réitère certains constats qu'il a soulignés dans des avis antérieurs. La maîtrise déficiente du français chez bon nombre d'élèves, face à son importance cruciale pour l'établissement d'un dialogue interculturel et pour la participation à la vie civique, constitue un premier élément à retenir. Le peu de place faite jusqu'ici dans les programmes du primaire et du secondaire à la thématique axée sur la démocratie, le droit, les lois et les institu-

19. Voir entre autres A. Marzouk, P. Côté et J. Kabano, qui soulignent ce risque en se référant à Dubet (1996) et Audigier (1996), *op. cit.*, p. 54.

20. Le Conseil fait part plus longuement de sa réflexion sur les compétences transversales dans son avis *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*.

tions politiques[21], allié à la pertinence de cette thématique pour une éducation à la citoyenneté digne de ce nom, est un deuxième élément à retenir. La place inadéquate accordée à l'enseignement de l'histoire, compte tenu du rôle de cette discipline pour le développement de l'identité et de la capacité de se situer par rapport à un présent, un passé et un avenir, est un troisième élément. La pauvreté culturelle maintes fois reconnue des curriculums d'études est un quatrième élément[22]. La conscience insuffisamment aiguisée chez les élèves des enjeux mondiaux et leur préparation trop peu solide à faire face à la diversité et à la complexité du monde d'aujourd'hui sont un cinquième aspect sur lequel le Conseil veut attirer l'attention. Enfin, l'importance encore trop marginale accordée jusqu'ici à l'apprentissage du débat démocratique est un dernier élément à considérer, en raison de son importance primordiale pour la qualité de la vie démocratique et pour l'accès à une citoyenneté active, et compte tenu du rôle privilégié que peut jouer l'école dans ce domaine[23].

21. Le Conseil a dû à même de faire ce constat lors de ses analyses ayant conduit à l'avis *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*.

22. Le Conseil avait lui aussi attiré l'attention sur ce problème dans *Rénover le curriculum*, p. 52.

23. C'est un point que le Conseil a déjà abordé dans *Vers la maîtrise du changement en éducation*, p. 63.

24. Jean Piaget, dans une conférence prononcée en 1934 (voir Jean Piaget, *L'Éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*).

Relativement à ces constats et aux objectifs associés à l'éducation à la citoyenneté, le Conseil tient à exposer les types d'apprentissages qu'il considère prioritaires pour une préparation adéquate à l'exercice de la citoyenneté. Ces domaines concernent dans certains cas des compétences plus générales qui se rattachent à la mission d'instruction ou de socialisation du système éducatif. Ils touchent aussi à des compétences ou connaissances assez directement liées à la citoyenneté ou à la démocratie. Il s'agit de :

- l'acquisition d'une solide formation intellectuelle, qui développe l'esprit critique et la capacité de construire ses savoirs et ses jugements;
- l'acquisition d'une culture large et profonde;
- la maîtrise du français, en tant que langue de l'espace civique;
- la connaissance de l'histoire du Québec et des éléments du patrimoine; cet enseignement doit cependant intégrer les confrontations d'idées et d'interprétations des événements;
- la connaissance des institutions politiques, des fondements de la vie démocratique et des chartes des droits;
- la connaissance et la compréhension des réalités internationales, qu'elles soient culturelles, sociales, politiques ou économiques et le développement d'une attitude d'ouverture sur le monde; l'histoire du monde peut ici jouer un rôle privilégié, mais d'autres matières également, comme les langues étrangères;
- l'apprentissage de la délibération, du débat, de la prise de parole régulée;
- l'acquisition d'attitudes et de valeurs démocratiques, de partage et de solidarité.

L'éducation à la citoyenneté à travers les approches pédagogiques

Les grands pédagogues l'ont souligné depuis longtemps, l'acquisition d'un savoir intellectuel qui perdure au-delà des processus d'évaluation des connaissances, et qui puisse être réinvesti dans de nouveaux apprentissages ou s'actualiser dans le savoir-faire et le savoir-être, est largement tributaire d'une approche pédagogique où le discours et la pratique œuvrent en tandem. Piaget ne disait-il pas, d'ailleurs, que la tâche principale de l'éducation intellectuelle lui apparaissait davantage «de former la pensée et non pas de meubler la mémoire[24]». Aussi, si l'on ne saurait se passer des savoirs intellectuels nécessaires pour appréhender les problématiques que le Conseil juge essentielles à l'éducation à la citoyenneté – démocratie, pluralisme, engagement collectif – et établir les fondements d'une appartenance partagée, c'est souvent une approche pédagogique pertinente qui permettra aux élèves de s'approprier et d'expérimenter les contenus enseignés. Et si l'enseignement de type magistral peut s'avérer souhaitable pour la transmission de certains de ces contenus, il ne constitue pas toujours la réponse par excellence en toute situation, particulièrement au primaire et au secondaire, pour développer chez l'élève l'esprit critique, le sens de l'action, l'ouverture d'esprit, une plus grande capacité de prise en charge de son milieu et la construction de rapports solidaires — autant d'aspects d'une formation visée par l'éducation à la citoyenneté.

Dans son mode de fonctionnement, l'école est encore trop souvent perçue comme une institution qui encourage la passivité au détriment de l'action réfléchie ou de l'engagement collectif, la compétition plutôt que l'émulation, l'acceptation sans contestation ou discussion, l'individualisme au mépris de la solidarité, la réussite à court

terme de préférence à l'investissement intellectuel à long terme[25]. Il n'y a aucune façon de sortir gagnant d'un tel mode de fonctionnement, pas plus à des fins d'intégration du marché du travail que d'insertion sociale. **L'école ne peut devenir un lieu privilégié d'apprentissage et d'exercice d'une citoyenneté active que dans la mesure où elle met autant d'énergie à former qu'à informer**, dépassant ainsi ce que certains appellent l'«illusion du savoir[26]».

En matière d'éducation à la citoyenneté, cela signifie que les principes de fonctionnement d'une démocratie pluraliste et participative doivent être intégrés aux modes d'apprentissage à l'intérieur même de la classe ou de la salle de cours afin de favoriser l'appropriation des connaissances, l'acquisition et le développement des attitudes et des valeurs associées au plein exercice de la citoyenneté. Qu'on ne se méprenne pas cependant. Il ne s'agit pas ici de suggérer que chaque classe devienne un mini-parlement et fonctionne dans un cadre rigoureux qui «calque» les règles sociopolitiques de la démocratie; comme on le verra plus loin, d'autres activités en lien avec la vie scolaire — comme les conseils de classe, par exemple — se prêtent davantage à ce type d'expérimentation. Le Conseil y voit plutôt la capacité de **mettre l'accent sur le recours à des approches pédagogiques dites actives**, qui encouragent l'interaction, la participation, l'entraide, le respect de la diversité des points de vue et des capacités de chacun; de créer des situations où l'on propose, discute, argumente, décide des petites et des grandes choses, des projets, des responsabilités, des règles de fonctionnement en commun[27]. À tous les ordres d'enseignement ou secteurs de formation, ces méthodes offrent le grand avantage de contribuer au développement des valeurs et attitudes à la base du projet d'éducation à la citoyenneté et d'assurer l'enseignement des compétences transversales, peu importe le domaine disciplinaire (sciences, mathématiques, sciences humaines, arts).

Le Conseil le constate régulièrement dans ses consultations du milieu scolaire, de plus en plus d'enseignants et d'enseignantes sont sensibilisés aux approches pédagogiques qui misent sur la participation réfléchie des élèves dans des travaux d'équipe et qui les invitent à s'investir et à s'autogouverner dans leurs apprentissages[28]; ce dont témoignent amplement les exemples apportés en fin de chapitre. Qu'il s'agisse de regrouper régulièrement et au besoin les élèves pour de simples exercices scolaires ou d'en faire un mode de fonctionnement systématique, les possibilités de travailler en interaction dans la classe sont nombreuses; pour qu'elles soient efficaces en ce qui concerne le développement des valeurs et attitudes en lien avec le projet d'éducation à la citoyenneté, il faut cependant s'assurer qu'il y ait encadrement et suivi de l'activité, retour sur les apprentissages qui y sont faits à cet égard. Ainsi en est-il des approches comme celles de l'enseignement coopératif, de la pédagogie de projet, de la pédagogie différenciée, de la pédagogie de la découverte[29] ou d'autres approches pédagogiques caractérisées par l'ouverture et le dialogue, qui font appel à la coopération, à la participation et à l'interaction, mettant en jeu des capacités de transaction comme de négociation. Ce sont des approches qui ont le grand mérite de donner parole et pouvoir aux élèves — c'est-à-dire la capacité d'intervenir dans son propre apprentissage —, de personnaliser la relation maître/élève, de composer avec l'hétérogénéité des groupes, en vue de développer le plein potentiel de chacun et de chacune, d'aller au-delà des contenus dans un esprit d'ouverture sur l'inconnu[30]. Tout en étant conscient que ces approches peuvent être difficiles pour certains enseignants habitués à contrôler et à diriger ce qui se passe dans la classe et qui doivent accepter d'utiliser du temps (toujours insuffisant) pour mettre en place des activités propices à un apprentissage participatif, **le Conseil croit fermement que de telles approches doivent être encouragées dans toutes les classes et tous les établissements scolaires et s'inscrire dans une stratégie globale d'éducation à la citoyenneté du projet d'établissement**.

Des approches de ce genre permettent en outre de travailler concrètement à la promotion et à l'acquisition de valeurs et attitudes essentielles à l'exercice d'une citoyenneté responsable. Paul Inchauspé identifie certaines **valeurs et attitudes inhérentes au travail scolaire**, comme la curiosité, la rigueur, la cohérence, le sens de

25. Au sujet de la réussite, notons la problématique de l'échec que Perrenoud (1997) considère comme «le cœur du problème de l'éducation à la citoyenneté, parce que, sans en être des conditions *suffisantes*, l'appropriation des savoirs et de l'écrit [...] et la construction de compétences de haut niveau [...] en sont des conditions *nécessaires*».

26. Dominique Joliet et Christian Lannoye, *Apprendre la démocratie et la vivre à l'école*.

27. Voir Abdellah Marzouk, Pauline Côté et John Kabano, *op. cit.*

28. C'est un sujet que le Conseil a déjà abordé dans des avis comme *Une pédagogie pour demain à l'école primaire* ou *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité*.

29. Selon Camil Bouchard, «... on peut affirmer que la pédagogie de la découverte, fondée sur la capacité de définir ses propres objectifs d'apprentissage quotidiennement, nous a complètement échappé. [...] L'école primaire a refusé cette démarche et manque une belle chance de rapprocher les enfants d'un univers participatif compatible avec l'apprentissage à la citoyenneté. La situation est la même dans nos écoles secondaires».

30. Voir, entre autres, Philippe Perrenoud, *loc. cit.*; Bureau international de l'éducation, «Quelle éducation pour quelle citoyenneté?»; Claudette Évangéliste-Perron, Martine Sabourin et Cynthia Sinagra, *Apprendre la démocratie. Guide de sensibilisation et de formation selon l'apprentissage coopératif*.

l'effort, la quête de la vérité, **inhérentes à la démocratie**, comme le respect de l'autre, la solidarité, la responsabilité, la justice sociale, la participation démocratique, **inhérentes au comportement éthique**, comme la prise de conscience, la réflexion, le jugement critique[31]. Le Conseil n'innove en rien quand il rappelle ces valeurs; celles-ci et de nombreuses autres sont vraisemblablement toutes plus ou moins présentes dans le processus éducatif et véhiculées dans les contenus de cours. Il lui importe cependant, et particulièrement à des fins d'éducation à la citoyenneté dans la cité scolaire, qu'elles soient aussi nommées et promues explicitement dans les projets éducatifs des établissements et les approches pédagogiques du corps enseignant. Et il croit, faut-il l'ajouter, que c'est en grande partie de cette façon que les valeurs qui sont privilégiées dans la société québécoise et enseignées dans le curriculum – et qui ne diffèrent guère de celles que l'on dit universelles – seront le plus facilement adoptées et partagées par tous ceux et celles qui veulent bâtir une société meilleure.

31. Paul Inchauspé : «Quelles valeurs l'école doit-elle promouvoir?» et, sur le même sujet, «L'École et les valeurs», de Claude Corbo; ces deux textes ont été remis au Conseil par leurs auteurs lors de la tenue d'une table ronde sur l'éducation à la citoyenneté le 17 février 1998. Se référer aussi à William Galston : *Liberal Purpose : Goods, Virtues, and Diversity in the Liberal State*, 1991, cité par Will Kymlicka (1992); Jocelyn Berthelot : «L'École face aux valeurs démocratiques»; Véronique Truchot : «L'École et les valeurs démocratiques».

32. Perrenoud, *loc. cit.*

33. Bureau international d'éducation, *op. cit.*, p. 7.

34. On trouve à la fin des chapitres 3 et 4 des exemples d'activités touchant à l'éducation à la citoyenneté qui sont déjà menées dans les établissements scolaires. Les exemples signalés ont, dans la plupart des cas, été puisés à même l'information recueillie du milieu scolaire à la suite d'une consultation réalisée par l'entremise des directions régionales du ministère de l'Éducation, de la publication électronique *Le Bulletin de l'Infobourg* (adresse électronique : http://www.infobourg.qc.ca/bulletins) et du bulletin du Conseil *Panorama*.

L'éducation à la citoyenneté dans la vie scolaire et institutionnelle

S'il est une chose largement admise, c'est que l'apprentissage de la citoyenneté ne peut se réduire à des apprentissages formels réalisés en classe. Comme le Conseil l'a souligné plus tôt, c'est l'ensemble des activités d'une école, des valeurs qui y sont véhiculées, des règles de vie y servant de cadre commun, et des comportements et attitudes de tout le personnel qui contribuent à l'éducation des élèves. Ce sont donc toutes les facettes de la vie institutionnelle qui doivent être mises à contribution pour réaliser ce projet de formation à une citoyenneté démocratique.

La vie scolaire – celle qui se déroule dans le cadre scolaire mais hors classe – non seulement peut jouer un rôle dans ce projet d'éducation à la citoyenneté, mais c'est la mission même de l'école de tout mettre en œuvre pour fournir cet environnement propice à l'apprentissage de la citoyenneté. La vie scolaire doit servir à compléter, prolonger et renforcer les apprentissages réalisés en classe. Elle peut y contribuer de deux manières. D'une part, l'école doit fournir aux élèves des occasions concrètes de s'exercer à la citoyenneté. D'autre part, elle doit voir à ce que la vie qui s'y déroule soit cohérente avec les principes de la citoyenneté.

La pratique de la citoyenneté

Il n'y a pas d'éducation à la citoyenneté qui donne des résultats tangibles si les élèves ne peuvent vivre concrètement à l'école les valeurs, les droits, les responsabilités et la participation qu'on leur enseigne en classe. Comme le souligne Perrenoud, dans ce domaine les savoirs et les belles paroles ne suffisent pas[32]. C'est l'écho dans la pratique qui peut donner un sens aux savoirs théoriques transmis aux élèves.

La vie scolaire hors classe est un terrain privilégié pour s'exercer à la citoyenneté. Certes, des stratégies pédagogiques appropriées peuvent et doivent favoriser la pratique, en classe, de la citoyenneté, mais il est clair que c'est aussi en dehors des cours que l'école peut multiplier les occasions pour les élèves de s'exercer à la citoyenneté. **Le lien entre l'enseignement et l'expérience vécue dans l'école est donc une condition à une éducation à la citoyenneté réussie.**

En outre, il faut admettre que certains types d'apprentissages visés par l'éducation à la citoyenneté trouvent un terrain plus favorable dans les activités «hors classe». En effet, bien que l'éducation à la citoyenneté passe aussi par l'enseignement formel, le développement d'attitudes, comme celles d'ouverture et de solidarité, de même que la sensibilisation aux valeurs démocratiques, découlent davantage de l'expérience concrète de la citoyenneté que de l'enseignement formel. Il faut préciser toutefois que la pratique de la citoyenneté en dehors des cours n'est pas vouée uniquement au domaine des valeurs et des attitudes; elle peut contribuer aussi à l'acquisition de connaissances diverses reliées à la citoyenneté, par exemple une connaissance pratique des processus d'élection démocratique ou du fonctionnement de la vie politique[33]. Les activités servant d'occasion de s'exercer à la citoyenneté peuvent prendre toutes sortes de formes et mettre l'accent sur l'une ou l'autre des dimensions de la citoyenneté, ce que les initiatives déjà observables dans les milieux scolaires illustrent d'ailleurs très bien[34]. Il peut s'agir, par

exemple, de conseils d'élèves, d'événements à caractère interculturel, d'échanges scolaires[35], de journal d'école, d'activités faisant connaître les institutions parlementaires ou l'histoire du Québec, de radio étudiante, de projets communautaires ou d'activités de coopération internationale (voir en fin de chapitre).

Ces expériences peuvent se dérouler dans les murs de l'établissement ou être extrascolaires; elles peuvent être précisément dédiées à l'éducation à la citoyenneté, ou encore avoir une autre vocation première mais permettre aussi la pratique de la citoyenneté[36]; elles peuvent être rattachées aux cours ou être menées indépendamment d'eux. En fait, l'exercice de la citoyenneté est possible à travers toutes les activités qui mettent à contribution la participation des élèves et qui :

- suscitent leur engagement, soit dans l'école, la communauté ou même dans des projets internationaux;
- les invitent à résoudre des problèmes ou à prendre des décisions en groupe, par la négociation et la discussion;
- sollicitent leur solidarité;
- favorisent la rencontre de la différence;
- les amènent à prendre la parole, à débattre, à délibérer;
- les conduisent à exercer leur jugement critique.

C'est la fréquence des occasions de pratiquer la citoyenneté et la diversité des types d'activités qui peuvent donner aux élèves un environnement propice à l'éducation à la citoyenneté et complémentaire aux efforts déployés en classe. Le Conseil croit que l'école doit prévoir ces occasions et ces lieux où les élèves pourront s'entraîner aux diverses facettes de la citoyenneté. Elle doit aussi fournir du soutien aux élèves. Par exemple, dans les cas où il y a des structures de représentation d'élèves dans l'établissement, l'école devrait s'assurer que les élèves délégués à ces instances sont suffisamment formés et informés pour bien s'acquitter de leur tâche, de façon que la représentation des élèves ne soit pas qu'une façade. Enfin, pour donner à la pratique de la citoyenneté toute son efficacité, il faut que les activités scolaires soient planifiées et situées dans une stratégie globale où sont considérés à la fois les activités hors classe, le travail des enseignants en classe et les autres aspects de la vie institutionnelle. Dans l'élaboration de cette stratégie, **le Conseil considère également que les milieux scolaires doivent identifier des objectifs explicites d'éducation à la citoyenneté et prévoir des interventions pédagogiques qui assurent une prise de conscience des apprentissages réalisés**.

Une vie institutionnelle cohérente

En plus de donner aux élèves des occasions de s'exercer à la citoyenneté, l'école doit voir à ce que l'ensemble de la vie institutionnelle qui s'y déroule concoure à la réalisation des objectifs d'apprentissages rattachés à l'éducation à la citoyenneté. Le Conseil fait référence ici aux messages implicites ou explicites véhiculés par l'école, que ce soit dans les politiques, les règlements, le projet éducatif, les activités organisées, ou plus subtilement à travers les comportements des acteurs.

Ainsi, il est important que l'école, à travers ses politiques et ses actions, fasse concrètement la promotion des valeurs et des principes qui fondent la conception de la citoyenneté que l'on met de l'avant. Plus encore, comme le soutenait le rapport Inchauspé, l'école doit énergiquement combattre ce qui contredit ces principes. Par exemple, elle doit lutter contre l'intolérance, la violence, l'intimidation, l'autoritarisme[37]. Dans la même perspective, elle doit aussi favoriser la communication ouverte entre les membres du personnel ainsi qu'entre le personnel et les élèves. Troisièmement, l'école doit fournir aux élèves un milieu vivant dans lequel ils auront envie de participer à de multiples activités et où ils pourront nouer des relations avec les autres élèves – autrement dit, vivre *avec* les autres[38].

Cependant, jusqu'où peut-on attendre de l'école qu'elle soit un modèle de société civile et démocratique? Plusieurs intervenants scolaires ont souligné avec à propos cette question importante et mis en évidence le paradoxe avec lequel le système éducatif est aux prises. En effet, en tant que microsociété, l'école peut être un lieu privilégié pour favoriser l'éducation à la citoyenneté. Mais l'école est aussi le reflet de la société dans laquelle elle s'insère. Par conséquent, peut-on attendre d'elle qu'elle soit

35. À cet égard, on trouvera d'ailleurs dans le *Répertoire des programmes Jeunesse du gouvernement du Québec, 1998-1999*, une section consacrée à de telles activités (voir aussi à l'adresse électronique : http://www.meq.gouv.qc.ca/dcr/dcr.htm).

36. Plusieurs actions menées dans les écoles sont de ce type. On pense par exemple à des activités artistiques : à travers la pratique des arts, on remarque qu'il est possible de miser sur l'apprentissage de la vie de groupe, l'ouverture à la différence, l'engagement vis-à-vis des autres, la négociation pacifique. C'est ce qu'illustre l'expérience de l'école FACE, que le Conseil est allé visiter dans le cadre de la préparation de ce rapport, mais également d'autres projets plus circonscrits menés dans d'autres milieux scolaires (pour plus de détails sur cette école, voir en fin de chapitre).

37. Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *op. cit.*, p. 175.

38. *Ibid.*

toujours tournée vers l'égalité, la participation civique, la délibération, alors que des signaux contraires foisonnent autour d'elle? Le Conseil croit que, si l'on ne peut demander à l'école dans son ensemble ni aux enseignants en particulier d'être parfaits ou d'aller totalement à contre-courant de certaines grandes tendances qui traversent les sociétés contemporaines, on doit attendre d'elle qu'elle s'efforce plus que jamais de donner l'exemple, c'est-à-dire qu'elle soit *le plus possible* un modèle de minisociété démocratique et égalitariste. À tout le moins, elle doit demeurer critique face à ses propres pratiques et accepter de mettre au jour ses contradictions et d'en débattre. **La transparence et la discussion sont, de l'avis du Conseil, les conditions de base pour que la vie institutionnelle renforce les efforts déployés en classe en matière d'éducation à la citoyenneté.**

Pour promouvoir activement et concrètement les principes de la citoyenneté, plusieurs moyens sont à la disposition des milieux scolaires – en plus de ceux déjà mentionnés relatifs à la pratique de la citoyenneté. Le Conseil veut attirer l'attention ici sur quelques-uns d'entre eux. Le **projet éducatif** est un des instruments privilégiés, non seulement parce qu'il sert à témoigner des orientations de l'école en faveur de la promotion d'une citoyenneté active et responsable, mais parce que son élaboration suppose tout un travail préalable de concertation, de sensibilisation et de mobilisation des acteurs autour des idées qui y sont véhiculées. Le **code de vie**, c'est-à-dire l'ensemble des règles de la vie commune que se donne une école, est un autre de ces outils, d'ailleurs de plus en plus répandu dans les milieux scolaires. Ces moyens servent à fournir un cadre institutionnel favorable au respect des principes de la citoyenneté. Le Conseil insiste cependant sur le fait que ces orientations et règles *doivent avoir un prolongement visible jusque dans l'action*, ce qui ne semble pas toujours le cas actuellement[39]. En outre, tout comme l'a fait le Ministère dans sa politique sur l'éducation interculturelle[40], il encourage les milieux scolaires à faire participer les élèves au processus d'élaboration du code de vie de leur école. Cet outil, qui vise notamment à garantir les droits fondamentaux des élèves, peut avoir une portée éducative très significative, surtout si les élèves en sont partie prenante. Enfin, la notion d'**accommodement raisonnable** est une autre voie par laquelle il est possible de promouvoir – et surtout appliquer – les principes de la citoyenneté et à laquelle, d'ailleurs, plusieurs établissements scolaires québécois recourent actuellement. L'accommodement raisonnable est une notion juridique qui a été mise de l'avant et balisée afin de prévenir ou de corriger les effets préjudiciables de la discrimination indirecte[41] dans les institutions. Elle peut être définie comme «un effort de compromis substantiel pour adapter les modalités d'une norme ou d'une règle à une personne afin d'éliminer ou d'atténuer un effet de discrimination indirecte, sans toutefois subir de contrainte excessive[42]». Pour tenter de résoudre les problèmes de gestion quotidienne de la pluralité et de la différence, plusieurs écoles essaient de trouver des compromis en s'appuyant sur cette idée d'accommodement raisonnable. L'application de cette notion n'est cependant pas simple, et les milieux scolaires ne savent pas toujours actuellement à quoi se référer pour tracer les limites de l'obligation d'accommodement[43]. Néanmoins, cette piste paraît fructueuse, car le concept même traduit bien les enjeux et la complexité de la citoyenneté. En outre, il en reflète certains des principes : il cherche à concilier l'ouverture à la différence et le respect de valeurs et de droits fondamentaux, tout en laissant de la place à la négociation, à une certaine ouverture devant l'unicité des cas qui peuvent se présenter au jour le jour dans l'école.

Dans toute démarche éducative, intégrer une préoccupation constante d'éducation à la citoyenneté

Si les travaux du Groupe de travail sur la réforme du curriculum et l'énoncé de politique éducative *L'école tout un programme* laissent présager que l'éducation à la citoyenneté sera dorénavant intégrée au cursus scolaire du primaire et du secondaire, qu'en est-il d'une telle préoccupation ou d'un tel objectif au-delà de l'enseignement initial et général des 5-16 ans? Faut-il tenir pour acquis que ceux et celles qui s'engagent dans un processus de formation professionnelle — à 16 ans ou comme

39. C'est ce qu'indiquent les résultats de l'enquête rapportés par McAndrew et Tessier, *loc. cit.*, p. 71.

40. MEQ, *Une école d'avenir*, p. 32.

41. Il y a discrimination indirecte quand une règle ou une norme, en apparence neutre, a pour effet indirect de priver une personne ou un groupe de personnes de l'exercice d'un droit qui lui (ou leur) est reconnu par les chartes canadienne et québécoise.

42. C'est la définition proposée par le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration dans *Gérer la diversité dans un Québec francophone, démocratique et pluraliste. Principes de fond et de procédure pour guider la recherche d'accommodements raisonnables. Étude complémentaire*, p. 41.

43. Sur l'accommodement raisonnable, les milieux scolaires peuvent se référer à l'étude du Conseil des communautés culturelles et de l'immigration citée plus haut ainsi qu'à l'avis du même titre rendu public par ce conseil. Il y a aussi un document du MEQ en deux cahiers qui traite de la question : *La Prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire. Module de formation à l'intention des gestionnaires* (cahier n° 8) et *Analyse des marges de manœuvre. Complément au module de formation* (cahier n° 8.1), 1995. Enfin, la politique du MEQ sur l'éducation interculturelle (*op. cit.*) aborde également la notion d'accommodement raisonnable; elle fournit des balises à respecter (respect des droits garantis dans les chartes, etc.) et invite les milieux scolaires à laisser les accommodements raisonnables sous la seule responsabilité des gestionnaires scolaires.

adulte qui veut acquérir une qualification professionnelle — n'ont plus besoin d'être sensibilisés, si ce n'est éduqués, à l'exercice d'une citoyenneté plus engagée? Dans les collèges et les universités, quelle place faire à l'éducation à la citoyenneté; tout en sachant que le parascolaire y permet déjà l'exercice de la démocratie sous toutes ses formes, y a-t-il encore un espace d'intervention «académique» pour une approche plus intellectuelle ou professionnellement ciblée de la citoyenneté? À l'éducation des adultes, où les modes et les lieux d'intervention varient selon les clientèles et les niveaux de qualification recherchés, est-il utopique de s'imaginer que l'éducation à la citoyenneté (dans un sens moins scolaire) puisse y trouver place, à tout le moins dans les cheminements d'alphabétisation et d'éducation de base? Et enfin, là sans doute où les lacunes sont les plus flagrantes en ce qui concerne la capacité fondamentale d'exercer pleinement un rôle de citoyen et de citoyenne, c'est-à-dire chez les groupes inscrits à l'éducation populaire, comment répondre adéquatement à tous les besoins? Dans ces deux derniers secteurs de formation, il devient crucial de reconnaître que «l'alphabétisation et l'éducation des adultes ne sont pas uniquement des questions d'emploi et d'employabilité [...] [mais] un objectif de citoyenneté fondamental, que se donnent bien des sociétés plus pauvres que le Québec[44]».

Dans l'état actuel de sa réflexion en matière d'éducation à la citoyenneté, le Conseil ne prétend pas avoir autant de réponses qu'il le souhaiterait aux questions qui précèdent; c'est plutôt une amorce de réponse qu'il propose dans les pages qui suivent, en espérant promouvoir le questionnement et la recherche de solutions dans les milieux les plus immédiatement concernés. D'entrée de jeu, il entend néanmoins affirmer que la citoyenneté n'est pas qu'un objectif de formation circonscrit dans le temps mais une mentalité et une façon d'agir qui se confirment et se développent tout au long de la vie. Pour le Conseil, aucune démarche éducative ne devrait donc faire abstraction d'un mode d'organisation et de fonctionnement visant à renforcer les savoirs, compétences, attitudes et valeurs en lien avec le projet de citoyenneté en devenir.

En formation professionnelle : miser sur l'accessibilité et la qualification, tout en visant une ouverture aux dimensions de la citoyenneté

La réflexion sur l'éducation à la citoyenneté pour les élèves qui s'orientent en formation professionnelle dès le secondaire doit être mise en relation avec les problématiques plus globales qui concernent ce secteur, particulièrement celle qui touche l'accessibilité de ce type de formation. Au cours des dernières années, une réflexion s'est poursuivie au Québec sur le seuil d'entrée souhaitable à la formation professionnelle et sur le bagage de formation de base à assurer à ces élèves qui s'orientent vers cette filière. Pour favoriser l'accès à la formation professionnelle et ainsi limiter les phénomènes actuels d'errements et de décrochage sans diplôme de formation initiale, plusieurs interlocuteurs, dont la Commission des États généraux sur l'éducation[45] et le Conseil lui-même[46], ont fait valoir la pertinence d'en permettre systématiquement l'entrée plus tôt, avec une 4e secondaire et même avec une 3e secondaire[47]. Cependant, pour mieux préparer les individus à vivre dans un monde exigeant et en changement et pour faciliter la poursuite d'études ultérieures, on défendait en même temps l'idée que la formation de base doit se poursuivre le plus longtemps possible. Un des moyens qui paraissait concilier ces deux préoccupations était de réintroduire des éléments de formation générale dans les programmes de formation professionnelle.

Le Ministère s'est montré sensible à cette double stratégie de la concomitance et de l'abaissement des seuils d'entrée. En effet, deux ans après en avoir permis l'expérimentation dans les commissions scolaires, il a annoncé son intention d'ajouter aux filières actuelles de formation professionnelle de nouveaux parcours, dont celui qui consiste à amorcer un programme de diplôme d'études professionnelles (DEP) dès après la 3e secondaire tout en poursuivant en même temps la formation générale[48]. En principe, cette orientation devrait permettre aux élèves qui s'inscrivent dans un programme de DEP de continuer, s'ils le veulent, leurs études en formation générale, soit pour obtenir les unités de 4e secondaire requises pour suivre

44. C. Bouchard, V. Labrie et A. Noel, *Chacun sa part : rapport de trois membres du Comité externe de réforme de la sécurité du revenu*, Montréal, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 1996, cités par Serge Wagner, «Alphabétisation, environnement institutionnel et démocratie».

45. Commission des États généraux sur l'éducation, *op. cit.*, p. 23.

46. Dans plusieurs de ses avis et rapports antérieurs, le Conseil a insisté sur cette idée de réintroduire la formation générale dans les parcours de formation professionnelle du secondaire. Voir, entre autres, son rapport de 1992-1993 intitulé *Le Défi d'une réussite de qualité*. Voir aussi l'étude réalisée pour le Conseil en 1996 : Claudine Audet, *La Concomitance de la formation générale et de la formation professionnelle au secondaire : exploration d'un nouveau mode d'organisation*.

47. Depuis la réforme de la formation professionnelle de 1986, la formation professionnelle du secondaire est une filière séparée de la formation générale. Elle s'amorce en principe après l'obtention du diplôme d'éducation secondaire (DES), mais il est aussi possible d'y accéder avec une 4e ou une 3e secondaire (selon le programme choisi) si l'on a atteint l'âge de 16 ans.

48. Ministère de l'Éducation, *Prendre le virage du succès*, p. 33.

leur programme, soit pour se rendre plus loin, éventuellement jusqu'à obtenir leur DES en plus du diplôme d'études professionnelles. Cette décision ouvre ainsi la porte à l'instauration officielle de formes de concomitance, conduisant ultimement à la double diplomation. Cependant, on ne connaît pas encore les conditions précises qui régiront ce nouveau type de parcours, les régimes pédagogiques n'ayant pas encore été modifiés. On ne sait pas non plus dans quelle mesure les commissions scolaires sauront mettre en place les modes d'organisation nécessaires. Pour l'instant, l'accès à cette formation professionnelle en concomitance reste limité dans les faits, l'offre demeurant sur une base volontaire et expérimentale. Ces changements viennent modifier le paysage de la formation professionnelle et ont une importance relativement à la manière de penser l'éducation à la citoyenneté pour les élèves qui empruntent cette filière.

49. Rapport Delors, *op. cit.*, p. 140.

D'abord, le **Conseil considère que la question de l'accès à la formation professionnelle est indissociable d'une perspective d'éducation à la citoyenneté, puisque la qualification professionnelle est une porte d'entrée à l'insertion sociale et professionnelle et à la possibilité d'avoir une certaine prise sur le monde et sur sa vie**. Par conséquent, tout ce qui favorise l'accessibilité et la réussite est cohérent avec la préoccupation d'éducation à la citoyenneté. Le Conseil applaudit donc à cette décision d'assouplir les modes de fréquentation de la formation professionnelle en en permettant l'entrée plus tôt et la poursuite en concomitance, entre autres raisons parce qu'elle en favorise l'accessibilité.

Mais la promotion de l'éducation à la citoyenneté doit emprunter d'autres avenues que celle du strict accès à la formation professionnelle. Elle passe aussi par une conception large de ce qu'est la compétence ou la qualification professionnelle, c'est-à-dire par une formation qui non seulement prépare à un métier précis mais permet la polyvalence, donne la capacité d'apprendre à apprendre et développe chez les élèves «une capacité d'adaptation à des emplois qu'on n'imagine pas encore[49]». C'est là un autre moyen indirect de favoriser l'accès à une pleine citoyenneté, voie que le Conseil a défendue à maintes reprises dans le passé.

Ensuite, le Conseil croit que les élèves qui prennent le chemin de la formation professionnelle devraient dans une certaine mesure pouvoir bénéficier eux aussi de contenus de formation ayant une visée explicite d'éducation à la citoyenneté et permettant d'aborder des dimensions fondamentales de la citoyenneté comme l'apprentissage du vivre ensemble et la sensibilisation aux valeurs démocratiques. En effet, si l'éducation à la citoyenneté est importante pour les élèves qui sont en formation générale et même pour ceux du collégial, elle l'est nécessairement aussi pour ceux qui choisissent de s'orienter en formation professionnelle dès le secondaire, puisqu'ils doivent apprendre à faire face aux mêmes exigences du monde contemporain. **L'éducation à la citoyenneté devrait être d'autant plus une préoccupation en formation professionnelle qu'il s'agit, pour une bonne partie de ces élèves, de la dernière étape de leur scolarisation formelle**; le système scolaire n'aura par conséquent pas d'autres occasions de leur prodiguer certains enseignements qu'il juge particulièrement cruciaux.

Cela dit, la promotion d'une préoccupation d'éducation à la citoyenneté en formation professionnelle ne repose pas nécessairement sur l'ajout de cours particuliers ou sur une modification de la structure des programmes. La voie à emprunter pourrait varier selon qu'il s'agit des élèves qui choisiront de poursuivre leur formation en concomitance avec la formation générale ou de ceux qui opteront pour la filière intensive de formation professionnelle.

Dans le premier cas, on peut considérer que la portion de formation générale qui fera partie de leur cheminement sera le terrain privilégié pour l'enseignement de certains contenus relatifs à la formation du citoyen. Cependant, il faudra voir jusqu'à quel point les élèves auront véritablement accès à ces formes de concomitance et s'en prévaudront, car, comme le montrent les expérimentations ayant eu cours jusqu'ici, leur mise en œuvre dans les commissions scolaires pose des exigences et se heurte à certaines difficultés. En outre, la possibilité pour ces élèves de bénéficier de contenus relatifs à la citoyenneté sera fonction des cours de formation générale qu'ils intégreront à leur parcours. S'ils se contentent de faire les préalables de 4e secondaire en mathématique, langue maternelle et langue seconde, considérera-t-on que les objectifs d'éducation à la citoyenneté trouvent un point d'ancrage? **Dans la perspective de promouvoir une éducation à la citoyenneté pour les élèves de la formation professionnelle et, plus encore, d'assurer à ces élèves une formation de base large et solide, le Conseil insiste sur l'importance de favoriser la poursuite de la formation générale le plus loin possible**. Pour ce faire, il croit que, en plus de modifier le régime pédagogique pour permettre officiellement la concomitance, le Ministère doit inciter les milieux scolaires à aller de l'avant dans l'organisation de parcours en concomitance et, surtout, leur offrir tout le soutien nécessaire.

La formation générale n'est cependant pas le seul lieu où pourrait se concrétiser l'éducation à la citoyenneté, d'autant plus que la majorité des élèves en formation professionnelle continueront vraisemblablement de choisir la filière intensive. **Il faudrait viser à ce que les cours relevant directement du domaine professionnel – et qui composent les programmes actuels – soient aussi mis à profit.** L'idéal serait d'inscrire cette préoccupation dans la définition même des programmes de formation professionnelle, ceci en s'arrimant aux manières actuelles de formuler les programmes et sans les dénaturer. Il y a lieu d'amorcer une réflexion sur les moyens d'y parvenir, tout en tenant compte du fait que la formation professionnelle du secondaire est un secteur en développement pour lequel il s'avère indiqué de mettre la priorité sur l'accessibilité et la qualification professionnelle. On peut penser que des avancées du côté de l'éducation interculturelle, comme il commence à s'en faire dans le secteur technique du collégial (voir plus loin), sont envisageables à court terme et constitueraient un bon pas vers une prise en compte du pluralisme dans les programmes de formation professionnelle. L'introduction de notions liées à l'interculturel dans les programmes, particulièrement dans les métiers nécessitant des compétences relatives à la communication et aux relations interpersonnelles, serait en soi un défi important puisqu'elle suppose tout un travail d'élaboration de contenus de formation, de préparation de matériel pédagogique et de perfectionnement des enseignants. Il serait cependant souhaitable d'aller plus loin et de profiter de ce mouvement d'ouverture des programmes pour engager une réflexion plus large sur les manières de traduire l'objectif de former des citoyens éclairés, engagés et ouverts sur le monde.

Par ailleurs, **il est certainement possible de promouvoir dans les cours des valeurs de citoyenneté grâce à des approches pédagogiques appropriées et des exemples choisis judicieusement par les professeurs et ce, sans que des contenus formels rattachés à ce thème ne soient toujours nécessaires.** De même, les stages peuvent contribuer à l'éducation à la citoyenneté de manière indirecte mais tout aussi profitable. Certains programmes s'y prêtent mieux que d'autres; il s'agit d'en tirer profit. Enfin, au-delà du cadre formel d'apprentissage, il faut donner aux élèves de la filière professionnelle comme à ceux de la formation générale un milieu de vie scolaire propice à l'apprentissage de la citoyenneté démocratique; il faut, en particulier, leur fournir de multiples occasions de s'y exercer en dehors des cours. Élections de conseils d'élèves, représentation étudiante dans les instances de l'établissement, journaux étudiants, activités de sensibilisation aux droits et responsabilités, engagement dans le milieu : ce sont là des exemples d'actions qui valent tout autant pour le secteur de la formation professionnelle et qu'il est facile, pour susciter de l'intérêt, d'adapter aux objectifs professionnels des élèves.

À l'enseignement supérieur : poursuivre la formation de citoyens accomplis

Sur le plan institutionnel, les cégeps et les universités sont des instances qui reposent sur un mode de fonctionnement à la fois collégial et démocratique nécessitant la participation et l'engagement de représentants des différents groupes qui composent l'institution. Sur un autre plan, à la fois social, culturel et professionnel, de nombreuses activités hors programme et l'existence d'associations de toutes sortes, reconnues officiellement ou mises sur pied selon les besoins, constituent des occasions idéales pour ceux et celles qui s'y investissent de pratiquer les différentes composantes d'un processus démocratique et d'apprendre à vivre et à construire ensemble. On n'a qu'à penser aux nombreux regroupements d'étudiants à l'intérieur de leurs programmes d'études ou dans la communauté universitaire, aux associations étudiantes locales ou nationales, aux groupes politiques ou humanitaires. Ceux et celles qui s'engagent, militent ou œuvrent dans ces divers lieux d'exercice de la démocratie, bénéficient d'une préparation de première ligne à une participation ultérieure, sociale ou politique, au devenir de la société. Trop souvent, cependant, ce sont les individus les plus socialisés – qui ont déjà développé un intérêt pour la chose publique ou sont sensibilisés à une philosophie d'engagement et de participation – qui se retrouvent dans ces activités, d'abord au cégep, ensuite à l'université. Et c'est une petite partie seulement de tous ceux et celles qui fréquentent l'enseignement supérieur. Toutefois, autant pour ceux et celles qui s'engagent et participent, que pour tous ceux et celles qui n'ont pour seule visée que l'obtention de leur diplôme et l'entrée dans la vie professionnelle, **le Conseil souhaiterait que soit promue et intégrée aux objectifs de formation de l'enseignement supérieur la poursuite du développement des attitudes et des compétences nécessaires à l'engagement social et à l'ouverture sur le monde d'une population hautement qualifiée.** Comment y arriver au collégial et à l'université?

Au collégial

L'enseignement collégial a la mission à la fois de continuer la formation de base et de préparer soit au marché du travail (secteur technique) ou aux études universi-

taires (secteur préuniversitaire). Compte tenu de cette mission, l'éducation à la citoyenneté, au collégial, peut être envisagée dans une double perspective. Elle peut être vue d'abord comme partie de cette formation de base à poursuivre au collégial. La question qui se pose alors est de savoir si le collégial doit éduquer à la citoyenneté à travers des contenus de formation spécifiques ou si l'éducation à la citoyenneté se fait indirectement à travers l'enseignement ou encore strictement grâce à la vie parascolaire. La formation du citoyen peut aussi être regardée dans l'optique d'une «compétence ajoutée», c'est-à-dire d'une dimension de la formation favorisant une plus grande compétence professionnelle des diplômés. Elle peut alors paraître plus pertinente dans certains programmes appelés à déboucher sur des échanges internationaux ou sur la communication avec des clientèles ou usagers provenant de divers milieux. Le Conseil veut s'attarder davantage ici à la première perspective, c'est-à-dire celle de préparer l'ensemble des élèves à être des citoyens responsables et éclairés, ceci quel que soit leur domaine d'études. Relativement à cette responsabilité, **la vie institutionnelle apparaît au Conseil comme particulièrement déterminante au collégial, alors que les programmes eux-mêmes devraient apporter une contribution non moins importante mais plus indirecte à l'éducation à la citoyenneté.**

50. Ministère de l'Éducation, *Des collèges pour le XXIème siècle. L'Enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*, p. 12.

51. *Ibid.*

52. Jocelyn Berthelot, *Une école de son temps*, p. 150.

53. Berthelot, *op. cit.*, se référant au rapport du Conseil des collèges intitulé *L'Enseignement collégial, Des priorités pour un renouveau de la formation.*

L'éducation à la citoyenneté dans les programmes

Le collégial a toujours eu le souci de former des individus complets, c'est-à-dire non seulement des travailleurs, mais des citoyennes et des citoyens autonomes, responsables, outillés pour participer activement à la société. Cette préoccupation pour le «développement intégral de la personne», comme on le formulait souvent autrefois, n'est donc pas nouvelle, bien que le sens exact de cette finalité et la manière de l'articuler dans la formation aient fait l'objet de conceptions divergentes, de débats et aient évolué dans le temps.

Le choix de poursuivre la formation générale au collégial et d'en faire un tronc commun découle justement de cet objectif de former des individus complets. L'énoncé d'orientation de 1993 est explicite à cet égard quand il dit que la formation générale de base conduit à des compétences fondamentales et à des connaissances transférables «qui font ultimement la différence, dans la vie personnelle et sociale comme sur le marché du travail[50]». Et quand il énumère les types de compétences faisant l'objet plus précisément de cette formation commune, on voit que plusieurs d'entre elles recoupent celles sur lesquelles débouche une éducation à la citoyenneté telle que le Conseil l'envisage : «maîtrise de la langue d'usage, connaissance d'autres langues, rigueur de la pensée, ouverture à l'histoire et aux réalités culturelles, créativité, autonomie, sens des responsabilités, capacité de travailler en équipe, sens critique, conscience morale, etc.[51]».

Mais la formation générale n'est pas la seule composante des programmes à viser le développement global de la personne. C'est d'ailleurs ce que tentait d'incarner plus ou moins fructueusement le concept de formation fondamentale auquel on a longtemps recouru pour particulariser la formation donnée au collégial. Ce concept renvoyait dans une certaine mesure à cette idée d'apprentissages transdisciplinaires et transférables qui débordent les objectifs précis des programmes. Diverses définitions ont été données à ce concept, certaines plus étroites que d'autres. Souvent, la formation fondamentale était ramenée «à la capacité d'apprendre à apprendre, à des capacités d'analyse, de synthèse, de résolution de problèmes, à des attitudes telles que l'autonomie, la créativité, la rigueur, l'effort soutenu, l'esprit critique et la responsabilité[52]». Le Conseil des collèges, en 1992, avait proposé une perspective plus large qui, elle, se rapprochait davantage des préoccupations que sous-tend la réflexion actuelle sur l'éducation à la citoyenneté; il incluait «l'ouverture au monde, la capacité de réfléchir sur des questions morales et éthiques, la conscience des problèmes sociaux[53]». Il faut noter qu'il s'agissait là d'un idéal à poursuivre et non d'un reflet de la réalité. Toutefois – et même si le terme de formation fondamentale a été plus ou moins abandonné par la suite – , les objectifs qu'elle sous-tendait et sa présence dans la formation du collégial n'étaient pas moins réels ni ne sont disparus pour autant.

Depuis la création des cégeps, il y a donc toujours eu et il y a encore dans la mission éducative du collégial une visée de formation globale de la personne – de formation du citoyen, en quelque sorte –, qui trouve une certaine incarnation dans les programmes, soit à travers leurs buts généraux, les compétences générales visées par la formation spécifique ou encore les compétences relevant de la formation générale. Il faut se demander cependant si la perspective large d'une citoyenneté démocratique telle qu'on la promeut aujourd'hui imprègne clairement les orientations des programmes et si toutes les dimen-

sions de la citoyenneté sont minimalement prises en compte. Il y a bien une certaine insistance sur des habiletés que vise l'éducation à la citoyenneté, comme l'esprit critique, la responsabilité, l'autonomie, le sens de l'éthique, mais il serait utile d'examiner si la sensibilisation à certaines des valeurs fondamentales de la citoyenneté et de la démocratie, telles que l'ouverture à l'autre, la capacité de vivre dans la pluralité culturelle, la solidarité, la justice, l'égalité, la compréhension internationale et l'engagement social, trouve un point d'ancrage suffisant dans les programmes.

Le Conseil croit que l'éducation à la citoyenneté doit se poursuivre au collégial et mettre l'accent sur trois de ses facettes : l'ouverture à la diversité, l'engagement social et l'apprentissage de la vie démocratique. Pour le Conseil, cette éducation à la citoyenneté doit faire partie de ce qu'on peut encore nommer la formation fondamentale et, à ce titre, elle devrait traverser l'ensemble du programme de l'élève et non relever d'un ou de quelques cours particuliers. Certains interlocuteurs entendus par le Conseil ont parlé d'horizon éducatif pour désigner ce que doit être l'éducation à la citoyenneté. Le Conseil estime que cette expression reflète bien l'approche qui lui semble la plus appropriée. Cet horizon doit cependant être explicite, c'est-à-dire apparaître sous une forme déterminée dans les descriptions des programmes, sans quoi il y a peu de chance qu'elle se répercute véritablement sur l'enseignement.

Le Conseil invite à profiter de la révision des programmes actuellement en cours pour insuffler la perspective d'éducation à la citoyenneté dans les programmes, ceci de la manière la plus adéquate compte tenu de la nature des programmes du collégial et de leur mode d'élaboration. La tâche consisterait à identifier les compétences transversales visées par l'éducation à la citoyenneté et à s'assurer qu'elles sont présentes dans la description des programmes. Plusieurs le sont déjà; il s'agirait simplement de revoir la perspective d'ensemble pour l'arrimer à cette préoccupation devenue incontournable qu'est la formation de personnes à devenir des citoyens actifs et responsables dans un contexte de démocratie pluraliste.

Il y a lieu de s'inspirer des expériences déjà en cours, dans le réseau, dans l'optique d'ouvrir les programmes à des préoccupations proches de celles associées à l'éducation à la citoyenneté. Le Conseil pense particulièrement au travail réalisé relativement à l'introduction de compétences dites interculturelles (voir en fin de chapitre). Constatant la place minime de l'éducation interculturelle dans les programmes actuels, même dans les techniques humaines et les sciences humaines, des intervenants du collégial tentent depuis quelques années de sensibiliser les responsables de certains programmes à la nécessité d'y prévoir des compétences liées au domaine interculturel. La réflexion menée par ces gens du milieu collégial, de même que les outils concrets qu'ils ont déjà développés en éducation interculturelle, peuvent apporter un éclairage fort précieux en vue d'inscrire une perspective de citoyenneté dans les programmes[54]. De plus, comme la citoyenneté telle qu'on la conçoit actuellement englobe la préoccupation relative au pluralisme ethnoculturel, il est souhaitable d'établir des ponts entre ces deux axes d'intervention. Le Conseil fait aussi référence au projet d'«éducation dans une perspective planétaire et citoyenne» (voir en fin de chapitre), actuellement en voie de réalisation dans plusieurs collèges et qui s'inscrit dans un vaste mouvement d'intérêt au collégial pour le domaine de l'international[55]. Ce projet consiste à intégrer cette perspective dans les contenus de différents programmes, que ce soit en formation préuniversitaire ou technique. Les objectifs à la base de ce courant éducatif recoupent tout à fait ceux de l'éducation à la citoyenneté, puisqu'il s'agit de former des individus capables de pensée critique face aux grandes transformations en cours dans les sociétés et aux valeurs qui les sous-tendent, des citoyens capables de participer à la délibération collective et d'agir sur le monde dans une perspective de paix, de respect de l'environnement et de solidarité internationale[56]. Il faudra profiter de ces efforts visant à adapter les contenus des programmes du collégial à ces nouvelles préoccupations.

Au-delà de cette perspective globale d'éducation à la citoyenneté – ou de cet horizon – à donner formellement aux programmes, le Conseil croit que c'est en faisant bien ce qu'il cherche déjà à faire que le réseau collégial peut le mieux contribuer à l'éducation à la citoyenneté. Plusieurs des leviers d'une formation qui concourt directement ou indirectement à la réalisation des objectifs de l'éducation à la citoyenneté sont déjà en place et

54. Voir deux documents signés par Denyse Lemay : *Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial. Inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les cégeps francophones; Formation interculturelle. Rapport de recherche.* Voir aussi Édithe Gaudet et Louise Lafortune, *Pour une pédagogie interculturelle. Des stratégies d'enseignement.*

55. Le Conseil revient un peu plus sur les activités des collèges touchant le domaine dit international lorsqu'il aborde la contribution des collèges à l'éducation à la citoyenneté grâce aux activités parascolaires.

56. Voir le numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation* consacré à l'éducation dans une perspective planétaire, et en particulier l'article de Claude Lessard, Catalina Ferrer et Fabienne Desroches paru dans ce numéro (vol. XXIII, nº 1, 1997, p. 3-16). «Pour un monde démocratique : l'éducation dans une perspective planétaire».

constituent des voies à exploiter. Le Conseil pense à tout ce qui vise à rendre les programmes plus cohérents, à rendre compte de leur qualité et à favoriser la réussite des élèves. Il veut cependant attirer l'attention ici sur les quatre points suivants.

D'abord, **parce que le collégial est fait d'enseignement disciplinaire, le Conseil croit que c'est aussi à partir des savoirs disciplinaires qu'il faut éduquer à la citoyenneté et à l'ouverture au monde**. Comme certains professeurs du collégial l'ont fait valoir au Conseil, «un citoyen doit prendre des décisions, doit s'impliquer dans sa cité, certes. Inévitablement il le fera à partir de son savoir ou de son ignorance. Il faut donc éduquer à la citoyenneté en montrant comment les savoirs éclairent les questions et l'action du citoyen[57]».

Cependant, les savoirs sont émiettés et il ne suffit pas de les enseigner pour qu'il y ait apprentissage. Pour qu'ils aient un sens pour les élèves, pour que ceux-ci comprennent que «c'est une même cité qui est touchée par tous ces savoirs[58]», il est essentiel qu'il y ait des liens entre les cours, qu'il y ait concertation entre ceux qui enseignent ces savoirs. **L'application de l'approche-programme est donc un deuxième point sur lequel le Conseil veut insister, car il y voit l'une des clés majeures pour une formation qui prépare les personnes à une citoyenneté pleine et entière**. C'est l'une des conditions non seulement pour que les grandes compétences qu'on aura définies en lien avec la préoccupation d'éducation à la citoyenneté s'incarnent dans la réalité concrète des cours, mais pour que toutes les composantes d'un programme favorisent l'exercice de la citoyenneté. L'approche-programme est déjà en application dans les collèges. Certes, elle l'est à des degrés divers et de manière souvent imparfaite, mais il s'agit néanmoins d'une réalité en progression. Il y a même des exemples très encourageants d'équipes de professeurs qui travaillent autour d'un programme. Le Conseil pense, par exemple, à l'expérience du DEC intégré (voir en fin de chapitre), mis en œuvre dans quelques collèges, qui montre que l'application de l'approche-programme est possible lorsque les enseignants ont la volonté de travailler ensemble. D'autres exemples existent, plus proches de la réalité de la plupart des collèges et également très positifs. Le Conseil réitère son souhait que l'approche-programme devienne une réalité à la grandeur du réseau et qu'elle profite à l'ensemble des élèves[59].

D'autres voies sont de nature à favoriser la réalisation des objectifs d'éducation à la citoyenneté. Ainsi, **les activités d'intégration, qui viennent clore la formation des élèves dans certains programmes, constituent une troisième piste, surtout lorsqu'elles comportent un volet empirique où l'élève doit accomplir quelque chose dans sa communauté**. Comme certains interlocuteurs l'ont fait remarquer au Conseil, quand les élèves sortent du cégep pour entrer dans le monde, ils sont plus à même de réaliser «que le savoir est une responsabilité, qu'il porte sur un monde en évolution, un monde dont les étudiants sont déjà les citoyens[60]». Enfin, pour les mêmes raisons, les stages en milieu de travail, de plus en plus répandus dans le secteur technique, sont également des occasions de faire réaliser des apprentissages reliés à la citoyenneté et de donner un prolongement aux efforts faits en classe à ce chapitre.

Par ailleurs, le Conseil croit qu'une plus grande place faite aux sciences humaines dans le bloc de formation générale[61], tel que l'avait décidé le gouvernement en 1993 avant d'apporter d'autres modifications à la formation complémentaire et tel que l'avait proposé le Conseil des collèges en 1992, aurait pu constituer un lieu à utiliser pour répondre partiellement à certaines des préoccupations relatives à la citoyenneté. **Les sciences humaines permettent** en effet **d'aborder plusieurs thématiques auxquelles renvoie forcément l'éducation à la citoyenneté**. Le Conseil des collèges proposait d'ailleurs de confier aux sciences humaines, en tant que constituante de la formation générale, l'objectif «d'ouvrir les horizons sur le temps et sur l'espace, de prendre conscience d'enjeux et d'interactions dans le monde d'aujourd'hui ainsi que de réfléchir sur les valeurs culturelles et démocratiques de notre société et sur le rôle de citoyen[62]». La diminution de l'espace réservé à la formation complémentaire a réduit la possibilité d'introduire, dans la formation générale, des disciplines des sciences humaines et donc des thématiques particulièrement pertinentes pour l'éducation à la citoyenneté. Le Conseil ne veut pas revenir davantage sur cette décision sur laquelle il s'est déjà prononcé. Parce que la réforme du collégial est encore trop récente, il croit qu'il faut fonctionner avec l'organisation et la composition actuelle

57. Gérald Allard, professeur de philosophie au cégep de Sainte-Foy, texte d'une communication livrée lors d'une journée de consultation tenue par le Conseil le 11 décembre 1997 à Québec, p. 9.

58. *Ibid.*

59. Le Conseil traite de cette question entre autres dans son avis *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*.

60. Gérald Allard, *op. cit.*, p. 8.

61. Le Conseil rappelle que depuis l'adoption des mesures de renouveau au collégial, en 1993, la formation générale comprend trois composantes : la formation générale commune, la formation générale propre au programme et la formation générale complémentaire.

62. Conseil des collèges, *op. cit.*, p. 145.

des programmes et non envisager pour l'instant de nouveaux changements[63].

L'éducation à la citoyenneté au-delà des contenus de formation

Tout comme c'est le cas au secondaire et au primaire, l'éducation à la citoyenneté passe aussi par des stratégies pédagogiques qui favorisent la participation, l'esprit critique, la résolution collective de problèmes, la prise de parole, la capacité de situer les savoirs dans le temps et dans l'espace et de saisir la diversité des interprétations possibles.

L'approche par résolution de problème, qui tend à se répandre depuis quelques années au collégial, semble constituer l'une des voies prometteuses pour la pratique en classe de la citoyenneté et mérite d'être exploitée. D'ailleurs, le collégial est dans une certaine mesure dans une position privilégiée par rapport aux autres ordres d'enseignement pour permettre aux élèves de s'adonner à la résolution de problèmes concrets liés à l'exercice de la citoyenneté et de la démocratie : d'une part, les élèves sont plus âgés qu'au secondaire et plus susceptibles de s'intéresser à ces questions et d'en mesurer toute la portée; d'autre part, la taille des groupes est relativement restreinte, comparativement par exemple à celle des classes universitaires.

L'éducation à la citoyenneté au collégial doit aussi s'articuler dans la vie scolaire. Plusieurs activités de toutes sortes, qui se situent explicitement ou non dans une perspective d'éducation à la citoyenneté, existent déjà dans les établissements. Par exemple, il y a les conseils d'élèves, le travail communautaire, les parlements étudiants, les actions réalisées dans une optique de solidarité internationale, les journaux étudiants; il y a aussi les actions menées depuis un bon nombre d'années dans le domaine de l'interculturel dans les collèges situés en milieu pluriethnique; mentionnons également les actions diverses et foisonnantes dans le domaine de l'international (voir les illustrations en fin de chapitre).

Cette vie institutionnelle constitue un terrain très favorable à l'exercice de la citoyenneté démocratique et aux apprentissages qu'on veut voir s'y rattacher. C'est vraisemblablement là que le réseau collégial peut le mieux et le plus profitablement déployer ses efforts en vue d'apporter sa contribution au projet de former des citoyens responsables, ouverts et critiques. Pour tirer tout le potentiel de cet espace d'intervention, le Conseil veut suggérer cinq pistes. D'abord, il croit que l'articulation de ces activités dans une stratégie globale d'éducation à la citoyenneté est souhaitable. En outre, ses principaux éléments devraient apparaître dans le projet éducatif de l'établissement, être promus par les directions et être véhiculés par l'ensemble des acteurs. Troisièmement, il semble que les activités parascolaires, qui sont le prolongement direct des cours, soient particulièrement profitables, notamment parce qu'elles sont mieux encadrées. Il y a lieu de favoriser ce genre de pratiques. Quatrièmement, le Conseil veut attirer l'attention sur le fait que les stages à l'étranger sont un type d'activité de plus en plus répandu dans les collèges et pour lequel les élèves manifestent de toute évidence un grand engouement. Les collèges ont tout intérêt à tirer profit de ce fait pour faire de ces voyages des occasions d'apprentissage des diverses facettes de la citoyenneté. Pour cela, ils doivent donner à ces stages des objectifs explicites d'exercice de la citoyenneté, car les voyages à l'étranger, s'ils sont nécessairement formateurs, ne conduisent pas par magie à tous les apprentissages qu'on rattache à l'éducation à la citoyenneté. Enfin, le Conseil invite les établissements à soutenir le travail des associations étudiantes locales qui assument elles-mêmes très souvent un rôle d'éducation à la citoyenneté, par exemple en formant les jeunes à l'intervention politique.

63. Dans un récent avis, le Conseil insiste à nouveau sur l'importance de conserver un espace significatif à la formation générale complémentaire et de s'assurer de rendre cet espace viable. Voir *Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales*, 1998.

À l'université

Pour traiter de l'éducation à la citoyenneté en contexte universitaire, il apparaît peu opportun d'y référer dans un sens strict d'«instruction» en la matière, cet aspect étant en principe couvert dans les ordres d'enseignement qui précèdent la formation universitaire. C'est pourquoi **le Conseil y aborde la question dans une perspective beaucoup plus large d'«exercice» de la citoyenneté et de «consolidation» des acquis, voire d'une mentalité, qui soient en lien avec les savoirs, valeurs et attitudes prônés dans le projet d'éducation à la citoyenneté, mais aussi sous l'angle de l'ouverture sur le monde qui caractérise, d'une certaine façon, l'institution universitaire**. Et en rappelant que l'université, de par la fonction critique qu'elle exerce sur les savoirs et les idées à des fins d'avancement de la connaissance dans tous les secteurs de l'activité humaine, est appelée à jouer un rôle important de modèle social en matière de citoyenneté — qu'il conviendrait de valoriser davantage sur le plan institutionnel. Dans son avis sur la mission de l'université, le Conseil notait d'ailleurs que «la critique [...] appelle l'engagement. L'engagement est

inséparable de la pensée critique et renvoie à des responsabilités des établissements : le personnel administratif doit intervenir sur certaines questions et il doit convenir que les universitaires concrétisent leur engagement dans leur milieu ou devant la collectivité. [...] il revient aux universitaires comme citoyennes et citoyens responsables, vraiment privilégiés sur le plan du savoir, de s'engager [...] dans tous les domaines où leur compétence les habilite à intervenir[64]».

64. Conseil supérieur de l'éducation, *Réactualiser la mission universitaire*, p.57.

65. En principe car, dans la pratique, la culture de compétitivité qui existe dans l'université autant pour les étudiants que pour le corps professoral (en enseignement et en recherche) encourage peu la pratique de valeurs importantes pour une meilleure citoyenneté, comme l'entraide, la solidarité, le partage.

66. Qui apparaît particulièrement importante pour contrer l'exode des cerveaux ou la difficulté d'attirer et de garder certains professionnels dans les régions éloignées des grands centres urbains.

Actualisation de la compétence citoyenne

Les trois volets de la mission universitaire que sont l'enseignement, la recherche et le service à la collectivité constituent, à un titre ou à un autre, des espaces aptes à favoriser l'exercice de la citoyenneté telle qu'elle est présentée tout au long de ce rapport. D'autre part, parce que l'université mise sur un mode d'organisation et de fonctionnement qui repose sur la collégialité, il existe dans la communauté universitaire de nombreuses instances démocratiques où peuvent s'exercer l'engagement et la participation du personnel comme de la population étudiante — comités de programme, conseil universitaire, comités de discipline, comités d'évaluation du corps professoral, par exemple. **C'est donc dans un environnement qui, en principe[65], prédispose à un apprentissage terrain de la citoyenneté qu'est appelé à se poursuivre le projet d'éducation à la citoyenneté amorcé dès l'entrée dans le système éducatif, notamment au regard de la spécialisation professionnelle, des valeurs et attitudes prônées dans la formation universitaire et de la participation à la vie démocratique de l'université.** Mais en plus, de par son rôle exclusif dans la formation des maîtres, l'université est intimement associée au mandat d'éducation à la citoyenneté confié à l'école; cette responsabilité spécifique de l'université est traitée dans les conditions de réussite de ce projet éducatif au prochain chapitre.

Dans un système éducatif, l'université constitue la toute dernière étape d'un processus de qualification professionnelle et intellectuelle; en ce sens, la formation y est en grande partie conçue à des fins de spécialisation disciplinaire et d'intégration au marché du travail, quel que soit le secteur de formation : culturel, social ou scientifique. Le souci de préparer les futurs diplômés à contribuer, par leur investissement professionnel, au développement et au rayonnement économiques de la société a souvent pour effet d'occulter l'importance d'une participation active et engagée au développement social de cette même société, voire du simple exercice d'une citoyenneté responsable. Il serait toutefois dommage que les efforts réalisés aux niveaux scolaires précédents, pour développer une conscience accrue du rôle de citoyen et de citoyenne, la participation éclairée, l'entraide et la solidarité dans la cité scolaire comme dans la communauté, ne soient pas poursuivis et enrichis dans le cadre universitaire. **Le Conseil estime que les diplômés universitaires sont appelés, tant par leur savoir intellectuel que par leur savoir-faire professionnel, à jouer un rôle actif en matière de cohésion sociale et de promotion des valeurs grâce auxquelles peut évoluer une société pluraliste. Aussi invite-t-il l'université à intégrer dans ses objectifs de formation une préoccupation concrète concernant le développement d'une conscience sociale[66] assortie d'implication sociale (qui peut être de nature culturelle, politique ou autre) et à encourager des stratégies d'enseignement qui favorisent la maîtrise d'attitudes et de compétences en lien avec l'exercice d'une participation démocratique de chacun et de chacune à l'atteinte d'objectifs communs**. Tout comme on ne saurait trop insister sur la nécessité que les membres du corps professoral assument une mentalité de citoyen ou de citoyenne responsable et développent l'intérêt et les compétences pour accepter et s'approprier de tels objectifs de formation au niveau universitaire. Il ne s'agit nullement d'imposer au corps professoral des façons de faire ou des contenus spécifiques en matière d'éducation à la citoyenneté mais plutôt d'en attendre un souci renouvelé pour une formation continue à cet égard. D'autre part, outre cette préoccupation d'une plus grande ouverture de l'université sur les besoins de la collectivité, il s'avère particulièrement pertinent qu'une attention toute spéciale soit portée à l'acquisition de connaissances et l'adhésion à des valeurs qui permettront de prendre en considération le pluralisme de la société actuelle, notamment dans certains programmes qui préparent à une profession qui s'exerce directement auprès du public — travail social, sciences de la santé, criminologie, droit ou éducation, par exemple.

L'université est ainsi conviée à s'assurer que le corps professoral appuie et entérine les objectifs de formation du projet d'éducation à la citoyenneté afin d'en intégrer les principes et les orien-

tations dans l'organisation des cours, les stratégies d'enseignement et les modalités d'évaluation[67]. Il y a là tout un défi à relever puisqu'il s'agit de donner plus d'espace d'intervention aux étudiants et aux étudiantes, autant dans la salle de cours que dans la vie institutionnelle, et d'ouvrir sur des modes d'apprentissage qui sauront concilier les visées d'excellence intellectuelle et professionnelle d'une formation disciplinaire spécialisée avec le développement de valeurs fondamentales à l'exercice de la citoyenneté et de la démocratie.

Sur le plan de l'engagement et de la participation dans des activités hors programme à caractère démocratique, l'université foisonne de possibilités liées au caractère démocratique de la vie institutionnelle ou laissées à l'initiative personnelle : comités institutionnels de toutes sortes au regard du programme, du département, de la faculté ou de l'université, associations étudiantes diverses, activités sociales, culturelles ou politiques; ne sont souvent requis pour y participer activement que l'intérêt et la bonne volonté d'étudiants et d'étudiantes qui veulent s'engager individuellement pour la collectivité. Selon certains interlocuteurs du Conseil, toutes les places offertes à la représentation étudiante dans les instances institutionnelles de l'université ne seraient cependant pas toujours comblées, dénotant ainsi ce qui peut passer pour un manque d'intérêt dans la population étudiante pour le fonctionnement démocratique de l'institution. Toutefois, l'intérêt seul n'est peut être pas en cause, ajoutent ces interlocuteurs, qui auraient plutôt tendance à incriminer la charge de travail des étudiants — dont plusieurs combinent les études et le travail rémunéré, auxquels s'ajoutent dans certains cas des responsabilités familiales —, la pression de la performance qui s'exerce sur eux dans la réussite de leurs études, voire le peu de souplesse qui existerait parfois dans la communauté universitaire pour faciliter l'exercice d'activités du genre. Le contexte universitaire constitue sans doute un bon indicateur de ce qui se passe dans la société en matière d'engagement social relativement aux pressions de toute nature qui s'exercent sur les individus et les contraignent à faire le choix entre répondre aux nombreuses exigences de leur vie personnelle (professionnelle et sociale) et s'investir dans l'exercice de responsabilités sociales plus altruistes. **Dans l'université comme ailleurs, il y aurait sans doute lieu de chercher des moyens de valoriser et de favoriser davantage l'engagement et la participation** afin que ceux et celles qui se consacrent à de telles activités n'y voient pas qu'une charge de travail additionnelle mais en retirent aussi des bénéfices autres que la satisfaction de s'engager pour la collectivité ou de faire son devoir de citoyen ou de citoyenne[68].

L'ouverture sur le monde

L'université est, par essence, ouverte sur le monde, et cette ouverture doit dorénavant se refléter non seulement dans ses activités de coopération internationale et ses échanges avec des interlocuteurs partout à travers le monde ou dans la mise à jour des contenus disciplinaires (ce qu'elle fait déjà depuis longtemps), mais aussi dans la préparation des étudiants et étudiantes à développer cette même capacité d'ouverture sur le monde par l'acquisition ou l'approfondissement d'une compétence interculturelle dès le premier cycle. Les études et les stages, les visites ou les voyages professionnels à l'étranger permettent déjà à bien des étudiants et étudiantes d'ouvrir leur horizon; bien qu'ils doivent être encouragés et multipliés, ces moyens sont cependant coûteux et ne pourront sans doute jamais toucher toute la population étudiante. Toutefois, **la présence même dans l'université de membres du corps professoral et d'un nombre important d'étudiants qui viennent de l'extérieur du Québec constitue une fenêtre grande ouverte sur le monde si des efforts individuels et institutionnels contribuent à en tirer profit**. Des activités organisées par des regroupements d'étudiants ou à d'autres niveaux dans les programmes ou facultés, par exemple — conférences, projection de films, débats, rencontres sociales, etc. —, existent déjà mais, dans la perspective d'un apprentissage à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste, des efforts davantage concertés et systématiques en ce sens pourraient être faits.

Avec la globalisation des marchés et la mondialisation des échanges — et au-delà de l'usage abusif que l'on tend à faire de ces expressions —, de nombreux travailleurs, et particulièrement ceux et celles qui ont une formation universitaire, sont appelés à transiger à l'échelle planétaire, quand ce n'est à travailler ou à voyager dans telle ou telle partie du monde. **Même si un grand nom-**

67. Dans le cadre du projet d'éducation à la citoyenneté, la question de l'évaluation est soulevée pour que tous les acteurs éducatifs soient conscients que l'évaluation doit être cohérente avec les objectifs de formation prônés et qu'il faut prendre garde à ne pas adopter des processus ou des modes d'évaluation qui reposent sur des critères qui vont à l'encontre des objectifs poursuivis (par exemple, en ce qui a trait à la promotion de la collaboration, du jugement critique, de l'argumentation, etc.).

68. Tout en reconnaissant que l'apprentissage et l'exercice d'une citoyenneté responsable, comme étudiant ou comme travailleur, n'ont pas à être spécifiquement «récompensés», on peut tout de même faire en sorte qu'une forme de reconnaissance sociale en découle, favorisant ainsi la contribution d'un plus grand nombre de volontaires et, dans le temps, le développement d'une mentalité d'engagement et de responsabilisation sociale.

bre de jeunes se disent «citoyens du monde», démontrant ainsi une très grande ouverture d'esprit en même temps qu'une certaine candeur, le Conseil doute que la compétence interculturelle s'improvise. En matière de langue, de religion, de valeurs culturelles, de comportements sociaux, de contextes économiques ou politiques, de problématiques environnementales, **il y a une préparation de base qui s'impose dans la formation universitaire pour que tout processus d'échange international se fasse dans le respect de la diversité et de la dignité des parties en présence**. D'ailleurs, de plus en plus d'entreprises commencent à percevoir la nécessité d'une telle préparation et font appel à des consultants privés ou à des experts universitaires pour combler leurs lacunes en ce domaine. De toute évidence, ce sont des compétences que les employeurs auront désormais tendance à exiger des diplômés universitaires. L'université a déjà commencé à intégrer cette préoccupation dans certains programmes, à l'intérieur de cours qui s'y prêtent (notamment en administration ou en génie); dans l'intérêt des diplômés, cependant, ce sont tous les programmes universitaires qui devraient prévoir de tels objectifs de formation.

Par ailleurs, compte tenu du nombre important d'étudiants et d'étudiantes qui viennent de l'étranger notamment aux 2e et 3e cycles, des efforts sont nécessaires pour que leur séjour dans le principal îlot francophone d'Amérique leur permette de s'intégrer sans problème à la société d'accueil, même pour un séjour de quelques années seulement. Parce que ces étudiants sont en quelque sorte des émissaires de leur pays d'origine et que c'est avec eux et grâce à eux que pourront, à leur retour au pays, se poursuivre ou se développer des collaborations culturelles et économiques, il importe de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour qu'ils apprennent à découvrir et à apprécier la culture et les façons de vivre, de travailler et de pratiquer la démocratie de la société québécoise. Les mêmes remarques sont valables pour ceux et celles qui décideront de s'établir en permanence, afin que leur soient donnés les moyens nécessaires pour devenir membres à part entière de la société d'accueil. En ce qui a trait aux étudiants et étudiantes, ou aux membres du corps professoral et de la communauté universitaire originaires du Québec, il est important que leur ouverture sur le monde se manifeste dans la qualité des échanges et des attitudes qu'ils auront à l'égard des autres cultures, qu'ils poursuivent leurs études à l'étranger, qu'ils y aillent en stage ou pour divers séjours, ou qu'ils soient ici même en contact avec des gens venus d'ailleurs. De plus, le Conseil invite le milieu universitaire à consacrer le même genre d'efforts auprès du corps professoral d'origine étrangère qui immigre et s'établit au Québec, afin que chacun et chacune développe un sentiment d'appartenance à la société québécoise et participe pleinement à son devenir. Ce sont des mesures qui compléteraient judicieusement les politiques qui existent déjà dans certaines universités concernant l'accueil et l'intégration des étudiants étrangers, comme la *Politique sur les relations interethniques* de l'Université du Québec à Montréal[69], ou qui visent à développer des moyens pour que la communauté universitaire s'ouvre davantage à la richesse d'une telle diversité et s'en inspire, une réflexion actuellement en cours à l'Université McGill.

À l'éducation des adultes : miser sur des modes de fonctionnement et d'apprentissage en lien avec la promotion d'une citoyenneté responsable

En matière d'éducation des adultes, l'hétérogénéité des populations concernées, des objectifs de formation et des lieux où s'actualise la formation rend fort difficile et complexe la tâche de préciser des attentes en matière d'éducation à la citoyenneté. Aussi, il apparaît opportun au Conseil de rappeler que l'éducation des adultes vise, tout autant que l'éducation des jeunes, à instruire, socialiser et qualifier[70], selon les besoins et les attentes de chaque adulte concerné[71] et touche donc à la fois à l'éducation de base (et l'alphabétisation), la formation générale, la qualification professionnelle et la formation continue. En matière d'espace d'intervention, le système éducatif régulier, le secteur de formation privé, le mouvement associatif et commu-

69. Cette politique institutionnelle fut la première du genre dans les universités québécoises. Un des points de l'énoncé de principes de la politique précise que «l'UQAM juge que des relations harmonieuses entre personnes d'origines ethniques, religieuses et culturelles différentes sont nécessaires à la poursuite des missions de l'Université et à la réussite des activités d'enseignement, de recherche, de création et de service aux collectivités». (Adresse Internet http://www.unites.uqam.ca/secgen/politiques/polit_28.html)

70. Une mission qui se concrétise dans les «services d'enseignement» énumérés dans le *Régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale* : des services d'entrée en formation, de francisation, de formation à l'intégration sociale, d'alphabétisation, d'enseignement au préscondaire, d'enseignement au premier cycle du secondaire, au second cycle du secondaire, d'intégration socioprofessionnelle, de préparation à la formation professionnelle, de préparation aux études postsecondaires; et ceux qui concernent la *formation professionnelle* : des services de formation conduisant au diplôme d'études professionnelles, à l'attestation de spécialisation professionnelle.

71. Car, contrairement à l'éducation «régulière» des jeunes, il n'y a pas une population (tous les individus d'une même catégorie d'âge et un même besoin de formation initiale, par exemple) visée par l'éducation des adultes, mais plutôt des «clientèles cibles», c'est-à-dire des consommateurs de services précis en fonction de besoins individuels qu'on tente de regrouper pour des raisons d'économie et d'efficacité de système.

nautaire ou l'entreprise peuvent assumer un rôle de formation. C'est donc dire que le concept même d'éducation à la citoyenneté ne saurait être considéré de façon uniforme pour chacun des besoins de formation ou des espaces d'intervention signalés, pas plus que pour chaque adulte en formation qui porte son propre bagage d'expérience (qui peut se situer sur un continuum allant de nul à excellent) en matière de citoyenneté.

C'est un rapport entier qu'il faudrait consacrer à la problématique de l'éducation à la citoyenneté dans le contexte de l'éducation des adultes. Conscient de ce fait, le Conseil entend néanmoins aborder le sujet en souhaitant que puisse se poursuivre, dans les divers milieux concernés, une réflexion plus approfondie sur le rôle et la responsabilité de tous les acteurs engagés dans la formation des adultes en ce qui a trait à la préparation de citoyens et de citoyennes actifs et responsables. Fondamentalement, cependant, **les exigences du secondaire en ce qui a trait aux «contenus» de formation qui seront intégrés au curriculum pourraient constituer pour lui une base sur laquelle établir les compétences et les attitudes qui seraient davantage appropriées à des adultes en formation**.

En 1990, le Conseil[72] insistait sur l'importance d'une éducation de base[73] pour tous et considérait qu'il s'agit d'un «défi majeur pour la société». Elle doit préparer chacun et chacune «à exercer, de façon autonome et efficace, des rôles comme ceux de parent, consommateur, travailleur ou citoyen. Cela recoupe les aptitudes à exercer ses droits, à assumer ses responsabilités, à utiliser les services offerts, à communiquer avec les autres, à comprendre et à juger ce qui se passe dans la société, à participer au développement de sa communauté[74]» – en quelque sorte les visées actuelles du projet d'éducation à la citoyenneté. Faut-il souligner à quel point l'analphabétisme (total ou fonctionnel) compromet toute autonomie, toute efficacité dans l'exercice des rôles qu'est appelé à jouer chaque individu dans la société et, plus encore, dans une société démocratique? Pour une telle société, **l'alphabétisation constitue le premier maillon de la chaîne de la citoyenneté en matière d'éducation** – et une chaîne, selon la sagesse populaire, ne peut être plus forte que son maillon le plus faible. Si l'on peut insister sur la prévention et regretter que, malgré l'éducation obligatoire, l'analphabétisme demeure présent dans toute société quelle qu'elle soit, il ne faudrait pas négliger l'apport essentiel de l'éducation des adultes ou de l'éducation populaire autonome (qui rejoint souvent les plus démunis) en ce domaine. C'est pourquoi **des efforts importants doivent être déployés pour rejoindre tous ceux et celles qui ont des besoins sur ce plan** et s'assurer que les formateurs et formatrices soient bien sensibilisés aux liens qu'il faut établir entre les apprentissages de base et l'exercice de la citoyenneté[75].

Comme c'est souvent une qualification professionnelle, initiale ou plus poussée (ou adaptée au contexte québécois pour les populations immigrantes), que les adultes viennent chercher dans le système éducatif, leurs attentes sont inévitablement pragmatiques et visent l'acquisition des savoirs et des savoir-faire qui seront prisés par le marché de l'emploi ou, à des fins de travail autonome, qui leur permettront d'investir un créneau de l'activité économique[76]. **En éducation des adultes, le défi consiste donc à démontrer l'«utilité» des compétences, valeurs ou attitudes promues par l'éducation à la citoyenneté et le caractère essentiel de l'exercice d'une citoyenneté éclairée pour la survie et l'amélioration des sociétés démocratiques**. À titre d'exemple, des adultes qui n'ont jamais pris conscience du rôle que jouent la fiscalité et le système de taxation dans le fonctionnement d'un régime démocratique prônant une meilleure qualité de vie et des services sociaux que l'on continue de souhaiter «universels», pourront-ils saisir l'impact négatif de l'économie souterraine sur le développement socio-économique? Si leur connaissance de l'autre se limite à ce qu'en disent certains médias ou certains ténors de la scène publique qui accentuent la différence pour en faire le bouc émissaire de tous les maux des sociétés contemporaines, ils seront incapables de lutter contre les préjugés, le racisme, la xénophobie quand ils y seront confrontés, de développer la compréhension et le respect nécessaires pour vivre et construire ensemble dans un souci de justice et d'équité sociales, de s'ouvrir sur le monde. Si pour plusieurs d'entre eux la démocratie se résume à l'exercice du droit de vote, il importe de développer chez eux, en premier lieu, la capacité à exercer un jugement critique pour échapper aux «faiseurs d'image» et aux résultats des sondages d'opinion qui simplifient et biaisent la

72. Conseil supérieur de l'éducation, *L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement*.

73. Qu'on appelle aussi «alphabétisation fonctionnelle» et dont le noyau est constitué de l'alphabétisation au sens strict du terme (les habiletés de base en lecture, écriture, calcul) enrichie d'un «ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes fondamentales, applicables à des situations changeantes et multiples et qui demeurent les instruments indispensables de l'affirmation et du développement des personnes» (CSE 1990, p.22).

74. *Ibid.* p.24.

75. Dans son document de consultation intitulé *Vers une politique de la formation continue*, la ministre reconnaît qu'«il faut offrir des services [d'alphabétisation] souples et diversifiés afin d'aider les adultes faiblement alphabétisés à assumer leur rôle de parents, de travailleuses et de travailleurs, de citoyennes et de citoyens» (p.26).

76. À cet égard, Serge Wagner note que «le système de formation de base des adultes sera [...] jugé juste s'il est instrument d'inclusion plutôt que d'exclusion».

réflexion et l'action politiques. Et comment pourront-ils réagir aux nouvelles réalités économiques des entreprises (délocalisations, restructuration, informatisation) s'ils ne sont pas sensibilisés aux défis et aux enjeux de la mondialisation?

À l'éducation des adultes comme dans tout autre secteur de formation, le Conseil est convaincu que les concepts clés de démocratie, de pluralisme et d'engagement collectif doivent être présents et placés en priorité dans les programmes et objectifs de formation particuliers aux diverses clientèles étudiantes et que doit s'y poursuivre le développement d'une mentalité de citoyen actif et responsable. Aussi, comme l'ont suggéré au Conseil certains interlocuteurs engagés dans l'éducation des adultes, il faudrait trouver des façons d'inciter davantage les adultes en formation à participer aux diverses instances démocratiques de leur environnement scolaire (conseils d'élèves, conseils de classe, conseil d'établissement, par exemple), à en créer qui leur soient propres, au besoin, et à consolider ou à instaurer des mécanismes de participation aux instances institutionnelles, particulièrement en ce qui concerne les programmes. Comme aux autres ordres d'enseignement, les formateurs sont invités à recourir le plus souvent possible à des approches pédagogiques qui favorisent une participation active et le développement des valeurs et des attitudes d'une citoyenneté assumée. Mais en outre, sous prétexte qu'il s'agit d'une clientèle adulte, il ne faudrait pas présumer que le contenu «civique» de l'éducation à la citoyenneté est acquis et maîtrisé; **la nature et le fonctionnement des institutions démocratiques, la connaissance des droits et des responsabilités de chacun et de chacune, la capacité de prendre la parole et de débattre constituent des éléments essentiels à l'exercice du rôle de citoyen et à une insertion sociale réussie qui doivent être intégrés dans toute activité d'éducation des adultes.**

77. Définition tirée de la communication présentée par les représentants du RÉPAC à la consultation régionale du Conseil.

78. Conseil supérieur de l'éducation (1990), *op. cit.*

79. Lors de sa consultation régionale tenue à Québec le 11 décembre 1997, le Conseil a d'ailleurs invité et entendu M. Walter Zelaya et Mme Ariane Gauthier du Regroupement d'éducation populaire en action communautaire des régions de Québec et Chaudière-Appalaches.

80. RÉPAC-03-12 (1997), *Des histoires d'éducation populaire et d'action communautaire des régions de Québec et Chaudière-Appalaches!*

81. *Ibid.*

À l'éducation populaire : promouvoir des collaborations accrues entre le milieu éducatif et les regroupements d'éducation populaire

Une définition de l'éducation populaire adoptée par les groupes membres du Regroupement d'éducation populaire en action communautaire des régions de Québec et Chaudière-Appalaches (RÉPAC-03-12) dès 1978 et réaffirmée à l'échelle nationale en 1982 par le Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (MÉPACQ), illustre d'ailleurs la préoccupation d'éducation à la citoyenneté qui sous-tend le présent rapport annuel du Conseil : «L'éducation populaire autonome est l'ensemble des démarches d'apprentissage et de réflexion critique par lesquelles des citoyens et des citoyennes mènent collectivement des actions qui amènent une prise de conscience individuelle et collective au sujet de leurs conditions de vie ou de travail, et qui visent à court, moyen ou long terme, une transformation sociale, économique, culturelle et politique de leur milieu[77].» **Pour ces groupes, la citoyenneté est un processus en constante évolution qui se pratique tout au long de la vie** et toute leur action est orientée en ce sens pour outiller leurs membres à des fins de participation sociale et développer leur capacité à prendre leur place dans les organisations démocratiques qui les représentent. **Par son projet d'éducation à la citoyenneté, le système éducatif s'inscrit désormais dans cette logique de pensée.**

Parce que le secteur de l'éducation populaire ne relève pas du milieu scolaire proprement dit, le Conseil n'a pas souvent traité des problématiques éducatives en lien avec ce secteur particulier, si ce n'est au regard de l'alphabétisation[78]. En matière d'éducation à la citoyenneté, cependant, il serait mal venu de passer sous silence l'apport indispensable des groupes, mouvements et associations qui œuvrent dans ce domaine[79], ne serait-ce que sous l'angle de l'alphabétisation sans laquelle il n'est pas de citoyenneté démocratique qui puisse être viable. Il arrive d'ailleurs que l'on désigne les activités de ces groupes en faisant référence à *«l'École dans la rue[80]»*, parce que ceux-ci constituent, en quelque sorte, «le prolongement de l'école dans la vie de tous les jours, la branche vivante de l'apprentissage adulte et permanent[81]» et concrétisent leur action par la résolution des problèmes concrets que vivent les citoyens. Tout comme l'éducation des adultes, ce secteur peut être qualifié de polymorphe, en ce qu'il touche à la fois non seulement les adultes et les plus démunis de la société, mais aussi les nouveaux venus qui veulent intégrer la société d'ac-

cueil et, pour ce faire, s'approprier une langue, une culture et un mode de fonctionnement professionnel et social qui peuvent différer de ce qu'ils maîtrisaient dans leur société d'origine.

Qu'il s'agisse de l'éducation populaire dans son rôle à l'égard des exclus et des démunis ou de la vie associative en général dont la diversité des activités et des missions illustre le pluralisme des sociétés contemporaines, il se fait dans ces organisations une «éducation concrète» à la citoyenneté, souvent une éducation aux droits de chacun, selon un principe voulant que les droits qui ne sont pas exercés risquent de disparaître. Y prime une pédagogie de la conscientisation qui met en pratique cette citation du penseur brésilien Paulo Freire: «Personne ne libère personne, personne ne libère autrui, les gens se libèrent ensemble[82].» Chacun y apprend de chacun, autant sur le plan organisationnel (les diverses fonctions liées à tout mode d'organisation démocratique : présidence, vice-présidence, trésorerie, secrétariat, etc.) qu'au regard de la problématique spécifique de chaque organisme (défense des droits de la personne, protection de l'environnement, coopérative d'économie familiale, journal de quartier, cuisine communautaire, etc.). L'apprentissage des droits, la prise de parole dans le débat ou les échanges, la conscientisation – apprendre à lire la réalité dans toutes ses dimensions et ses implications sociales pour pouvoir y réagir –, la participation, sont des thèmes qui fondent à la fois l'éducation populaire et le projet d'éducation à la citoyenneté en émergence; ils s'inscrivent dans l'action des organismes de la vie associative afin que chacun devienne capable de prendre la parole et de se faire entendre pour mieux prendre sa place dans la société. Qu'il s'agisse d'ateliers, de conférences, de formation de bénévoles, de rencontres d'information avec des groupes cibles, les modes de fonctionnement et d'éducation privilégiés dans ce secteur d'intervention misent constamment sur la participation active et engagée de ceux et celles qu'il dessert.

Les interventions des milieux associatifs sont complémentaires à celles du milieu scolaire et s'inscrivent dans une philosophie de formation continue; elles invitent à un partenariat accru entre les deux «réseaux» – au moyen de stages ou d'actions conjointes écoles-milieux communautaires, par exemple – pour que l'un et l'autre puissent tirer parti de l'expertise de chacun, s'inspirer de façons de faire différentes, identifier et combattre les causes éducatives à l'origine de l'exclusion et de la marginalisation. **Le Conseil ne peut que souligner l'importance d'une action concertée en la matière afin qu'il se fasse davantage de prévention en milieu scolaire et que l'éducation populaire autonome ou les mouvements associatifs qui peuvent assumer des tâches d'éducation à la citoyenneté (les Maisons de jeunes, par exemple) disposent des ressources nécessaires pour répondre aux besoins que le système scolaire n'est pas à même de satisfaire.** Il se réjouit de constater la volonté de la ministre de l'Éducation, énoncée dans son document de consultation sur la formation continue, d'établir et de reconnaître la mission des groupes d'éducation populaire dans un cadre légal et d'inviter les divers partenaires du Ministère et les organisations syndicales à collaborer davantage avec les organismes communautaires[83].

82. *Ibid.*

83. *Vers une politique de la formation continue*, p.32.

Des **exemples d'interventions** *du milieu éducatif qui vont dans le sens des* **objectifs** *d'éducation à la citoyenneté*

■ Des activités de développement d'un «leadership citoyen» pour des élèves du primaire

Dans la Vallée de la Gatineau, à l'école St.Michael's, une école primaire-secondaire, les élèves du secondaire bénéficient de cours de «leadership» axés sur la citoyenneté et l'ouverture à la communauté. Ces cours se concrétisent dans divers projets mis en place par les élèves et soumis à l'approbation de la direction; au cours d'une année, les projets suivants ont été réalisés :

- bénévolat dans un foyer de personnes âgées situé près de l'école;
- plantation d'arbres sur le terrain de l'école;
- activités diverses auprès des élèves du primaire;
- entretien de la cour d'école et de l'environnement immédiat;
- peinture et réparations dans l'école;
- exploitation d'un comptoir de vente dont les profits servent à l'achat de matériel scolaire.

Cette école remet un certificat de reconnaissance aux élèves qui s'illustrent de façon particulière par leur dévouement, leur altruisme ou par leur contribution au bon fonctionnement de l'école.

A l'école primaire Queen Elizabeth, une cérémonie de remise de certificats de citoyenneté a lieu tous les lundis matin pour reconnaître ce que des élèves ont fait pour leur école et en faire la promotion auprès de tous.

■ L'ouverture à la communauté grâce à l'apprentissage par projet dans une école primaire

A l'école primaire Maisonneuve, dans la région montréalaise, l'approche par projet permet à des enseignantes de combiner l'enseignement du programme scolaire, le développement d'habiletés sociales en lien avec le savoir-être et le vivre ensemble, l'ouverture à la communauté. Les thématiques choisies par les élèves et l'enseignante favorisent la transdisciplinarité et l'approfondissement des savoirs au-delà des matières — c'est ainsi, par exemple, qu'on saisira l'occasion du retour prochain d'un jeune élève et de sa famille vers son pays d'origine pour en traiter sous des aspects historique, géographique, culturel, social, etc. Des activités peuvent s'y greffer et servir de prétexte à des rencontres avec des «aînés» de la communauté qui viennent régulièrement dans la classe et sont présents dans certaines sorties éducatives; ces aînés jouent d'une certaine façon le rôle de grands-parents auprès des jeunes élèves et aident à établir des liens entre le passé et le présent, entre la société québécoise traditionnelle et la société pluraliste en devenir.

Les parents et la famille élargie sont également mis à contribution dans le cadre d'un projet particulier à la maternelle, qui peut être adapté pour les plus grands: la semaine de l'Enfant-vedette. Comme son nom l'indique, ce projet place chaque enfant au cœur des activités de la classe pendant toute une semaine et met en scène sa propre histoire de vie et celle de ses proches qui sont invités à venir en classe (mais parfois aussi à recevoir la classe dans leur milieu de travail) et à collaborer à la réalisation de l'album personnel de l'enfant. Pour les familles qui viennent de l'extérieur du Québec, cette activité permet un contact chaleureux avec le milieu scolaire de leur enfant et une occasion privilégiée pour faire connaître leur milieu d'origine.

(Pour en savoir davantage, je réfère à l'ouvrage *À la maternelle... vive GRAND!*, Marie-Christine Poirier et Louise Sanscartier, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.)

■ Des projets de résolution de problèmes sociaux et environnementaux dans une école primaire

À l'école Saint-Gabriel-Archange, à Cap-de-la-Madeleine, un projet pédagogique de «recherche-action pour la résolution de problèmes communautaires» (RA:RPC) propose aux élèves de 6e année un processus d'apprentissage en lien avec l'environnement. Dans le cadre d'une démarche systématique, les élèves choisissent et développent des projets de résolution de problèmes dans leur environnement immédiat, identifient et évaluent des solutions possibles, deviennent partenaires des décisions qui sont prises et assument le projet à part entière ou en cogestion. On estime que l'application de cette approche pédagogique permet non seulement de résoudre des problèmes environnementaux et sociaux mais aussi des problèmes pédagogiques en milieu scolaire.

■ L'éducation à une citoyenneté éclairée, au collégial, par une démarche d'intégration des savoirs et par l'approche-programme

Le cégep de Sainte-Foy offre depuis quatre ans le Programme intégré en sciences, lettres et arts, en plus des programmes préuniversitaires habituels. Ce programme vise à donner aux élèves une formation préuniversitaire structurée, intégrée, large, exigeante et polyvalente qui les prépare à tous les programmes universitaires. L'un de ses objectifs spécifiques est d'amener l'élève à prendre conscience de sa place et de son rôle de citoyen et de citoyenne autonome, créatif et engagé dans la société sur le plan tant national qu'international

Ce programme est dit «intégré» parce que les savoirs d'un domaine doivent être réinvestis d'un semestre à l'autre et, autant que possible, d'une discipline à l'autre. En plus d'un enseignement autour de thèmes et sous-thèmes servant de fils conducteurs, ce programme prévoit une activité d'intégration, considérée par les élèves eux-mêmes comme un moment fort du programme; il s'agit pour eux de réaliser en équipe un projet de leur choix qui fait appel aux champs du savoir couverts par le programme et qui démontre qu'ils ont intégré les savoirs acquis; en plus, ce travail comporte obligatoirement une étape empirique au cours de laquelle ils doivent sortir du cégep pour aller observer dans le milieu comment les choses se passent, ce qui permet de mettre en évidence le lien entre les savoirs appris en classe et le monde dans lequel ils vivent.

La création de ce programme a nécessité tout un travail de concertation au sein de l'établissement et sa mise en œuvre ne peut être assurée de succès que grâce à la concertation volontaire et acharnée d'une équipe de professeurs – concertation sur le thème intégrateur et sur les sous-thèmes considérés comme les lignes de force du programme et concertation sur les manières dont chaque professeur pourra dans sa discipline et d'un semestre à l'autre prendre en compte le thème et les sous-thèmes. La réussite du Programme intégré repose aussi sur la volonté des responsables de l'organisation scolaire qui ont voulu établir des horaires qui permettent aux professeurs de se rencontrer pour se concerter.

■ L'apprentissage des règles de vie par le conte

À l'école primaire Le Cheminot, à Charny, dans la région de Québec, l'éducation à la citoyenneté s'amorce par l'éducation aux règles de vie de l'école. La direction de l'école a lancé un projet original qui vise à une éducation systématique aux règles de vie par le *Club des champions* et en fait l'enseignement par le *conte*.

Le *Club des champions*. Une règle de vie est proposée aux élèves chaque mois. Tout au cours du mois, il se fait une autoévaluation et une évaluation par les pairs des comportements des élèves au regard de la règle proposée sur le plan de la «constance» et des «efforts». À la fin du mois, une élection détermine un vainqueur pour chacune de ces catégories. Ces *champions* reçoivent un diplôme et deviennent les acteurs invités à mimer un conte qui met en lumière la règle de vie proposée comme objectif mensuel.

Le *conte* constitue, de l'avis de la direction de l'école, un genre littéraire qui aide les jeunes enfants à s'approprier l'expérience humaine, leur permet de s'identifier aux héros et de se reconnaître dans l'histoire racontée, les amène à saisir un comporte-

ment souhaitable. Lors du spectacle mensuel consacré à la représentation mimée du conte — auquel peuvent participer les parents qui en ont la possibilité —, un rituel d'organisation de l'activité contribue à l'édification d'une culture commune, d'un sentiment d'appartenance à l'école et d'une adhésion aux mêmes règles de vie. Une lecture inachevée du conte en classe avant le spectacle de mime permet de piquer la curiosité des élèves, de susciter leur questionnement, de les disposer à l'apprentissage et de favoriser l'interaction dans la salle.

[Les contes ont été publiés: *Raconte-moi les règles de vie. Des contes pour l'enseignement des règles de vie à l'école primaire*, Charlotte Plante, Les Éditions Septembre, Collection Libre Cours, 1996.]

■ L'apprentissage du vivre ensemble dans une école à vocation artistique

L'école FACE (*Fine Arts Core Education*) est une école alternative et non sélective de la région montréalaise, qui offre une formation axée sur les arts pour le primaire et le secondaire, en français et en anglais. Dans un mode d'organisation qui favorise le développement de l'autonomie chez les élèves, la création d'une cellule de regroupement multidegrés appelée «famille», sous la responsabilité d'un même enseignant pour une durée de trois ans, constitue un point de repère pour les élèves tout au long de leurs études. Environ 70 % des élèves appartiendront à la même famille de la maternelle à la 11e année. Des périodes consacrées à la famille sont prévues à l'horaire des cours et des activités parascolaires se font en famille; on y fait de la récupération, des devoirs, du travail d'équipe, on peut y apprendre ses leçons et se faire aider par les plus vieux. Il s'y crée un sentiment d'appartenance à l'école et des liens durables s'établissent entre les membres de la famille; c'est aussi un contexte qui favorise l'apprentissage de valeurs comme la tolérance, l'entraide, la solidarité. Diverses activités de célébration et la participation de tous à la chorale de l'école permettent de renforcer le sentiment d'appartenance et de raffermir les liens entre les élèves.

■ La formation au débat et à l'argumentation au secondaire

À l'instar de quelques autres écoles secondaires au Québec, le Collège Durocher de Saint-Lambert, une école secondaire privée en banlieue de Montréal, offre à ses élèves de 3e, 4e et 5e secondaire une activité parascolaire qui a pour but de former au débat et à l'argumentation, tout en développant la créativité, l'esprit d'équipe, les habiletés de communication et de leadership. Intitulée «la relance intersecondaire», cette activité — conçue à l'origine par plusieurs partenaires éducatifs en collaboration avec le Conseil canadien de la compétitivité — prend la forme de joutes oratoires entre deux équipes de cinq ou six personnes qui se sont préalablement préparées par des recherches et des consultations à défendre deux points de vue qui s'opposent sur un sujet qui prête à débat. Au départ de la joute, la position de chaque équipe est déterminée au hasard. Chaque joute dure de 20 à 30 minutes réparties entre la présentation des positions, le débat et la relance de l'équipe adverse, la concertation de chaque équipe pour l'élaboration d'une proposition, le plaidoyer final (qui peut aussi déboucher sur un compromis, voire reconnaître la position adverse). L'équipe gagnante est celle qui accumule le plus de points sur un total de 100 attribués par des «juges officiels» à partir d'une grille d'évaluation et le vote de l'auditoire.

Les joutes se font entre les équipes d'une même école, mais donnent également lieu à des rencontres interécoles et à un tournoi national organisé par le Conseil canadien de la compétitivité. Une joute internationale Canada-Chili, entre une équipe canadienne formée d'élèves du Collège Durocher et de la polyvalente Georges-Vanier et une équipe chilienne, s'est tenue par satellite dans le cadre du *Sommet des Amériques* le 17 avril 1998. Une équipe devait défendre le point de vue selon lequel une plus grande part des budgets nationaux en éducation doit être affectée à l'éducation primaire et à la formation fondamentale, l'autre équipe devait favoriser l'éducation secondaire. Des joutes ont également été organisées avec des aînés de la Fédération de l'âge d'or de Laval et de la Rive-sud (Montréal). Participants et responsables considèrent qu'une activité du genre peut être adaptée à un contexte d'apprentissage dans la classe et porter sur la matière enseignée.

[Le Conseil canadien de la compétitivité publie un «Cahier de jeu» *Relance intersecondaire sur la compétitivité* qui explique en détail les objectifs et les règles du jeu et propose des mises en situation.]

L'apprentissage de la démocratie et de la participation dans un cégep

Au cégep de Rimouski, des «conseils de concentration» existent depuis une vingtaine d'années. Mis en place pour faciliter l'adaptation des élèves qui viennent de l'extérieur (près de 65 % des élèves du cégep), créer un sentiment d'appartenance à la «concentration» et susciter la reconnaissance du milieu institutionnel, ces conseils, qui sont rattachés à chacune des spécialisations offertes dans l'établissement — environ 25 —, sont formés de 3 à 10 représentants issus des trois années de la formation technique ou des deux années de la formation préuniversitaire; des sous-comités peuvent être créés au besoin. Afin de faciliter les réunions des conseils, une période libre pour tous est prévue dans l'horaire du cégep chaque semaine.

Exemples d'activités ou de responsabilités assumées par les conseils de concentration :

- représentation de chaque concentration à l'Assemblée générale des étudiants du cégep;
- implication institutionnelle et dans la collectivité pour certaines concentrations (soins infirmiers, techniques policières, travail social, etc.);
- interventions au nom des élèves auprès du corps professoral ou de l'administration;
- levées de fonds pour contribuer au financement de visites industrielles ou d'activités diverses;
- organisation d'activités professeurs/élèves à la rentrée;
- organisation d'activités en lien avec la concentration: conférences, visites, dépannage, services à la collectivité;
- publication d'un journal.

Une philosophie éducative axée sur le respect de l'autre et la gestion des conflits

L'école primaire Westmount Park School est une école urbaine en milieu pluriethnique où se côtoient des élèves de toutes origines et de toutes classes sociales, enfants en foyers d'accueil comme enfants du personnel d'ambassades. Trois mots résument la philosophie de l'école: estomac, cœur, cerveau — aucun ne doit rester vide pour former les individus dont la société a besoin. Le projet éducatif met l'accent sur le développement global de l'enfant par la lecture, la culture et le respect de l'autre.

Le respect de l'autre se traduit par des efforts de valorisation des jeunes et de réduction de la violence et des conflits dans l'école. Divers moyens sont mis en place pour y arriver: enseignement de la musique, équipe de basketball, «Black History Month», recours à des jeunes qui ont mis fin à leurs comportements violents pour intervenir auprès d'élèves violents et les aider à développer de nouvelles attitudes, développement d'une approche de gestion de conflits par la médiation à laquelle on tente de former les élèves afin de leur apprendre à composer avec les situations difficiles. Les familles ayant un rôle important à jouer au regard de la violence des enfants, un projet de collaboration avec l'Université McGill s'inspire d'une expérience réalisée à Washington pour contrer les comportements violents en intervenant auprès des familles à l'aide d'une vidéo qui illustre les comportements adéquats et ceux qui ne le sont pas dans une société pluraliste.

L'ouverture à la réflexion politique et aux enjeux de société

Le «Club politique» à l'école secondaire Montcalm de Sherbrooke. Mis sur pied à l'initiative d'un élève de l'école, avec la collaboration de la direction de la Vie étudiante, ce club regroupe des jeunes de 3e, 4e et 5e secondaire qui veulent comprendre l'actualité, étudier les bases de la démocratie et débattre des sujets d'actualité. Les objectifs qui y sont poursuivis sont les suivants :

- développer chez les jeunes une culture générale par la lecture des journaux, le sens de l'argumentation et la participation/préparation au tournoi «Jeunes démocrates» de l'Assemblée nationale;
- développer la pensée et le jugement critiques chez les jeunes;
- faire connaître aux jeunes du 2e cycle du secondaire le parlementarisme québécois et les sensibiliser à leur rôle au sein de la démocratie;
- former des leaders de demain et des citoyens responsables.

Le Club se réunit une fois par semaine et les membres, répartis en équipes, sont encadrés par des stagiaires de l'Université de Sherbrooke dans le cadre des programmes coopératifs en sciences politiques, sciences économiques ou sociologie; au besoin, un professeur du Département de sciences politiques de l'Université participe aux rencontres. Les rencontres hebdomadaires de 90 minutes sont divisées en trois parties: discussion sur l'actualité, formation et préparation au tournoi «Jeunes démocrates», débats entre équipes. Des ateliers de travail en groupe ont également lieu à d'autres moments que les séances régulières, généralement lors des journées pédagogiques, afin d'identifier les enjeux de l'heure et de préparer le matériel nécessaire à des échanges et à des débats éclairés, profitables. Le Club a déjà suscité beaucoup d'intérêt dans la communauté politique et dans les médias.

[Pour en savoir davantage: *Le Devoir*, 8 décembre 1997, article de Judith Lachapelle «À l'école du citoyen», page B1.]

■ Une conjugaison d'efforts pour créer une «cité scolaire»

La polyvalente Lucien-Pagé est un exemple d'école qui se démarque par la conjugaison d'efforts concertés en vue de fournir aux élèves un milieu non seulement qui soit propice aux apprentissages et à la curiosité intellectuelle, mais aussi qui favorise leur engagement, l'ouverture sur le monde, la construction de leur identité et le respect des droits de la personne.

Il s'agit d'une école secondaire du secteur français de la Commission scolaire de Montréal qui rejoint des élèves d'origines ethnoculturelles diverses et provenant pour la plupart de quartiers populaires. Elle a été retenue parmi les trois finalistes pour le prix de la citoyenneté remis par le gouvernement du Québec à l'occasion de la première Semaine québécoise de la citoyenneté en novembre 1997.

Cette école se caractérise notamment par :

- la collaboration au sein de l'équipe-école;
- la diversité et la qualité des services offerts aux élèves et qui répondent à leurs besoins sur les plans scolaire, social et personnel;
- la collaboration avec la communauté, dont au premier chef les parents;
- un milieu où l'on s'applique à fonctionner selon les règles et les principes de la démocratie, de façon à ce que les élèves fassent l'apprentissage de la citoyenneté et du vivre ensemble.

L'école Lucien-Pagé réalise aussi des projets ou des actions spécifiques qui concourent à l'éducation à la citoyenneté, comme :

- un Service de liaison École-Familles-Communauté destiné à créer un espace de parole et de participation pour les familles des élèves de l'école; ce service se consacre notamment à la publication d'un bulletin d'information appelé *Carrefour*;
- un programme pour raccrocheurs appelé «Motivation jeunesse»;
- un projet avec la France concernant les élèves en classe d'accueil;
- un projet avec la France qui consiste à concevoir un site WEB et qui s'intitule «Lire la ville / Immigrer en francophonie»;
- une activité de collaboration avec une maison pour personnes âgées;
- une brigade scolaire dans laquelle on fait participer les élèves de 4e et 5e secondaire;
- l'utilisation des arts et du sport pour motiver les élèves ou pour favoriser l'intégration culturelle;
- l'organisation de débats-midi pour apprendre aux élèves à parler en public;
- diverses activités de sensibilisation à l'environnement.

Des actions d'ouverture sur la communauté dans le milieu universitaire

À l'Université Laval, un projet pilote d'aide aux devoirs auprès des élèves du secondaire. Mis en place à l'initiative de la Confédération des associations d'étudiantes et d'étudiants de l'Université Laval (Cadeul), ce projet combine l'objectif d'aider les jeunes en difficulté et de permettre aux étudiants universitaires d'acquérir une expérience de travail sur le terrain. Les étudiants dont la candidature est retenue doivent suivre une journée de formation avant d'aller auprès des jeunes. Il s'agit d'une activité bénévole, mais les étudiants reçoivent trois crédits pour une contribution de 135 heures et la production d'un rapport qui fait le bilan de leur expérience; billets d'autobus et service de photocopies sont fournis par la Cadeul.

La Cadeul songe également à mettre sur pied un système de tutorat pour les étudiants en sciences de l'éducation.

[Voir *Le Soleil* du 10 janvier 1998, l'article de Brigitte Breton «Un projet d'aide aux devoirs crédité à Laval», page A8.]

Des activités d'ouverture sur le monde pour les jeunes du primaire et du secondaire

Dans de nombreuses écoles du Québec, des activités diverses permettent aux jeunes de s'ouvrir à la coopération internationale et aux autres cultures. Avec l'avènement d'Internet et du courrier électronique, ces activités ont proliféré dans les écoles et ont facilité les échanges entre jeunes de partout à travers le monde. C'est ainsi que plusieurs écoles mettent en place un site Internet pour mieux se faire connaître et amorcer des échanges avec d'autres écoles d'ici et d'ailleurs. De plus, beaucoup d'écoles secondaires organisent chaque année un voyage à but humanitaire dans un pays en voie de développement afin de sensibiliser les jeunes à l'aide humanitaire et à la coopération internationale.

Des projets de plus grande envergure sont parfois mis sur pied avec la collaboration de commanditaires. À titre d'exemple, la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, grâce à une commandite du Mouvement Desjardins, a conçu un programme d'échange international auquel participeront une cinquantaine d'écoles québécoises. À l'hiver 1999, des écoliers d'une quarantaine de pays francophones seront accueillis à Saint-Hyacinthe pour y présenter un spectacle sur leur culture à l'intention des jeunes du Québec; en retour, le programme prévoit que les jeunes Québécois visiteront à leur tour les pays auxquels ils auront été jumelés.

Le développement de la dimension internationale dans un cégep

Depuis 1987, le cégep François-Xavier-Garneau s'est donné un service appelé Garneau-International qui propose et organise des actions visant à développer la compréhension des autres cultures et l'habileté à la communication interculturelle.

Entre autres activités, Garneau-International organise des stages interculturels à l'étranger pour les élèves qui étudient dans différents programmes. Jusqu'ici, il y a eu par exemple :

- des stages en Haïti, au Honduras, en Jamaïque, au Maroc et en Tunisie pour les élèves de sciences humaines du profil International-interculturel;
- des stages en France et en Haïti pour les élèves de soins infirmiers;
- des stages en France pour les élèves de réadaptation physique;
- des stages en France pour les élèves d'hygiène dentaire.

Garneau-International offre divers services à la communauté, comme la conception et l'offre de programmes de formation interculturelle ou de formation en développement international, la formation de formateurs, l'assistance à des boursiers ou stagiaires étrangers, etc. Par exemple, il y a eu :

- des sessions de sensibilisation à la communication interculturelle ou aux relations interraciales données à différents groupes de policiers (policiers de la région de Québec, policiers de l'Institut de police du Québec de la région de Montréal et policiers de la Sûreté du Québec);

- des ateliers de langue et de civilisation créoles pour un organisme sans but lucratif (la fondation Aidons un enfant).

Garneau-International a aussi produit du matériel pédagogique et publié plusieurs documents de recherche sur des sujets liés au développement international, au racisme, aux échanges interculturels, etc.

[Pour en savoir plus, consultez la brochure présentant Garneau-International.]

■ L'éducation interculturelle au collégial

Depuis plusieurs années, des activités diverses visant l'éducation interculturelle sont menées dans les collèges.

Du côté de l'enseignement formel, on peut noter que des contenus de formation en interculturel ont été élaborés au cours des dernières années par le Service interculturel collégial (SIC) en collaboration avec d'autres partenaires. Ces contenus sont proposés aux responsables des programmes. On y prévoit non seulement des éléments d'apprentissage mais aussi une démarche pédagogique et des stratégies d'enseignement. Les éléments de contenu en interculturel visent à être introduits dans un volet du programme ou dans quelques cours, mais ceci dans la perspective que l'ensemble des composantes du programme, y compris le stage, contribuent aux apprentissages sur l'interculturel. On compte quatre programmes en cours de révision pour lesquels on fait actuellement des tentatives d'introduire ces contenus; il s'agit des programmes de soins infirmiers, de techniques d'éducation en service de garde et d'éducation spécialisée et de sciences humaines; l'état d'avancement de ces travaux varie d'un programme à l'autre. À ce jour, seul le programme de techniques policières est en phase d'expérimentation : la formation en interculturel est maintenant intégrée au programme et dispensée aux élèves.

L'éducation interculturelle au collégial se fait aussi en dehors des salles de classe, soit à travers toutes sortes d'autres actions et mesures comme :

- des mesures de soutien linguistique pour les allophones; par exemple, des tests de dépistage, du tutorat;
- des activités de rapprochement à caractère pédagogique; par exemple, des stages à l'étranger : il s'agit de stages de deux à quatre semaines, le plus souvent dans un pays en voie de développement; ils peuvent être crédités;
- des activités organisées dans une perspective de valorisation des apports culturels; par exemple, des journées ou semaines interculturelles, tenues annuellement dans de nombreux établissements et au cours desquelles on organise des débats sur l'éducation interculturelle, on monte des kiosques d'information sur les différents groupes ethnoculturels qui sont représentés dans le collège, etc.

[Voir Lemay, 1993, op. cit.]

Pour illustrer la diversité des projets qui peuvent être mis sur pied au collégial, on peut mentionner le cégep Saint-Laurent, dans la région de Montréal. Ce collège a un Comité interculturel permanent, composé de professeurs, de professionnels et d'élèves du collège. Il tient des activités comme :

- «La culture avec un grand C»: il s'agit d'une intervention théâtrale écrite par les élèves qui porte sur le choc urbain, c'est-à-dire sur les défis d'apprendre à vivre ensemble en milieu urbain;
- un voyage culturel annuel à visée historique, le plus souvent à Québec, mais parfois aussi ailleurs; on y visite les principaux lieux historiques, afin de permettre aux élèves de mieux connaître certains aspects de l'histoire du Québec et les éléments du patrimoine, et de favoriser un sentiment d'appartenance à la société québécoise; c'est l'occasion pour plusieurs élèves de voir pour la première fois une autre partie du Québec que la seule région de Montréal;
- «L'amour au-delà des cultures» : c'est un événement organisé annuellement autour de la Saint-Valentin; on propose aux élèves de réciter des poèmes d'amour dans plusieurs langues; cette activité permet de créer des liens entre les élèves, notamment entre les élèves de cultures différentes.

■ Un projet éducatif qui s'inscrit dans une perspective de citoyenneté : des exemples au primaire, secondaire et collégial

Quels que soient les programmes d'étude, quelles que soient les stratégies pédagogiques adoptées par les enseignants et les enseignantes, quelles que soient les modalités de fonctionnement de l'école et les activités parascolaires qui y ont cours, aucun établissement ne peut prétendre à une quelconque cohérence des actions menées et des résultats obtenus s'il n'y a pas à l'origine une volonté institutionnelle et concertée avec le corps enseignant de poursuivre des objectifs communs. L'adoption et la mise à jour régulière d'un projet d'établissement ou projet éducatif permet à tous les acteurs éducatifs d'œuvrer de concert, et à la clientèle de ces établissements de connaître et d'endosser cet engagement institutionnel.

L'exemple de l'école Saint-Louis-de-France, école primaire de Sainte-Foy

Cette école primaire s'est donné comme projet éducatif de faire de son école une école de quartier ouverte sur le monde. Le projet précise que les enfants qui fréquentent l'école devront «acquérir des bases scolaires, personnelles et sociales solides et équilibrées qui les rendront aptes à participer pleinement à la société de demain». Au nombre des valeurs qui y sont privilégiées, on identifie l'ouverture au monde, aux arts, à la culture et aux langues grâce, notamment, à l'étude de l'anglais et de l'espagnol, l'éveil aux autres pays et à leurs cultures. On y prévoit des collaborations avec d'autres écoles au Québec ou ailleurs dans le monde.

L'exemple de l'école secondaire Joseph-François-Perreault à Montréal

École de formation générale à vocation musicale, cette école a récemment ajouté à son projet éducatif un volet d'ouverture sur le monde. L'objectif poursuivi est «la formation intégrale de personnes capables de vivre et de s'épanouir harmonieusement dans un monde en perpétuel changement et interdépendance, par l'acquisition d'une conscience planétaire». Une démarche éducative est conçue à cet effet et des activités étudiantes et communautaires sont prévues pour favoriser l'ouverture sur le monde.

[Le site Internet de l'école permet d'avoir une vue d'ensemble des activités de l'école: http://www.microtec.net/~trudel/.]

L'exemple du projet d'établissement du cégep François-Xavier-Garneau à Sainte-Foy

Le projet éducatif de cet établissement identifie trois axes de formation, valables pour tous les programmes et pour l'ensemble des activités éducatives :

- une solide formation intellectuelle — par l'acquisition de connaissances, le développement de compétences intellectuelles fondamentales, l'acquisition de la méthodologie du travail intellectuel et des attitudes inhérentes;
- la capacité de s'engager de façon responsable dans la société — par l'acquisition de valeurs conduisant à l'engagement, et d'attitudes et comportements pour apporter une contribution utile et assumer des rôles sociaux;
- l'ouverture au monde et à la diversité des cultures — notamment par l'acquisition de savoirs, d'attitudes pour comprendre le monde et les divers enjeux contemporains, et le développement de la capacité à communiquer avec l'autre, quel qu'il soit.

Le projet éducatif mis en place exige un engagement collectif de tous les acteurs de l'établissement et sa réussite repose sur l'adhésion des élèves aux objectifs poursuivis, une pédagogie conséquente, un environnement éducatif complet et cohérent.

■ L'éducation planétaire, un cadre d'action au collégial et à l'université

«L'éducation planétaire est une perspective (et non un objet d'apprentissage) qui sous-tend, influence et harmonise les processus d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles. Elle permet aux élèves d'étudier et de comprendre les enjeux planétaires de manière à ce qu'ils puissent les aborder dans leurs milieux. Elle leur permet aussi d'adopter des valeurs saines axées sur le respect de l'environnement, l'interdépendance mondiale, la justice sociale pour tous les peuples, la paix, les droits de la per-

sonne et des processus de développement économique, social et culturel qui profitent à tous. Les élèves ont l'occasion de développer leur détermination et leur aptitude à agir en tant que citoyens responsables soucieux de contribuer à l'édification d'un monde meilleur pour eux-mêmes, pour leur collectivité et pour la terre entière.»

[Définition tirée d'un document publicitaire de l'organisation, juin 1997.]

Au collégial, le projet Perspective planétaire et citoyenne consiste à introduire dans la formation, principalement à l'intérieur des programmes d'études, des éléments de contenu relatifs à la compréhension et à la solidarité internationales, à l'éducation à la paix, à l'éducation aux droits et à la démocratie, à l'éducation à l'environnement et au développement durable et à l'éducation interculturelle. Ce projet est géré par Cégep international, un organisme regroupant 22 collèges qui fait la promotion d'activités internationales et dont l'un des axes d'intervention est l'internationalisation du curriculum. Il est en voie de réalisation sur une base volontaire dans 14 établissements collégiaux, plus précisément :

- dans les programmes de sciences humaines (4 collèges), de techniques informatiques (1 collège), de techniques de travail social (1 collège), de techniques d'éducation spécialisée (1 collège), d'attestation d'études collégiales (AEC) en environnement (1 collège);
- dans le cadre des stages à l'étranger prévus dans certains programmes (3 collèges);
- dans les activités étudiantes (2 collèges), donc en dehors des cours (exemple : campagnes de sensibilisation visant la solidarité internationale).

Dans les universités, le projet Éducation dans une perspective mondiale et citoyenne touche plus particulièrement aux programmes de formation des maîtres. L'objectif poursuivi est de sensibiliser les futurs enseignants à l'importance de cette thématique, les rendre capables de comprendre la complexité des enjeux de la situation mondiale actuelle et de vouloir s'engager activement dans la construction d'une société de paix. Pour y arriver, le projet tente d'infuser, c'est-à-dire d'intégrer de façon transversale, les concepts propres de l'éducation dans une perspective planétaire dans l'ensemble de la formation. Au Québec, les départements ou facultés d'éducation de quatre universités adhèrent au projet: l'Université de Montréal, l'Université Laval, l'Université du Québec à Montréal, l'Université de Sherbrooke; l'Université de Moncton, au Nouveau-Brunswick, s'ajoute à ces établissements.

■ Création d'un programme d'études optionnel : l'implication communautaire, un défi optimal

Des enseignants de la polyvalente Deux-Montagnes en collaboration avec des professionnels de la Commission scolaire des Patriotes et d'un consultant externe ont élaboré et mis en place ce programme d'études optionnel pour les élèves de 5e secondaire. À l'origine du projet, deux constats : que les apprentissages effectués dans les domaines de la formation de la personne devaient parvenir à davantage d'intégration et que l'école devait jouer un plus grand rôle dans l'intégration sociale des élèves.

Les fondements du programme optionnel sont *la préparation à l'exercice de la citoyenneté* par la mise en œuvre de projets, lancés et réalisés par les élèves en partenariat, encadrés par l'école, destinés à l'amélioration du milieu, et *la transmission des valeurs*, par la mise en place de dispositifs complexes mais nécessaires à la planification, à la réalisation et à l'évaluation d'apprentissages affectifs de manière à favoriser l'intériorisation de l'initiative et de l'implication communautaire.

L'objectif global du programme est d'aider l'élève à prendre des initiatives profitables à son milieu en l'amenant à développer son initiative, à se familiariser avec son milieu, à s'initier à la gestion de projet. Les objectifs généraux sont les suivants : pour le domaine affectif, répondre par des gestes d'initiative avec enthousiasme; pour le domaine cognitif, évaluer la prépondérance des besoins de son milieu; pour le domaine comportemental, appliquer une stratégie de travail en projet. À chacun de ces objectifs généraux sont associés un certain nombre d'objectifs spécifiques qui font appel au développement d'habiletés et d'attitudes, et à l'acquisition de connaissances.

■ L'évaluation des attitudes en lien avec l'édification d'un monde de paix

Au cheminement d'éducation internationale du Pavillon-de-la-Découverte à l'école secondaire Louperivienne (Rivière-du-Loup), chaque élève est tenu de développer les cinq valeurs suivantes: l'ouverture d'esprit, la tolérance, la créativité, le sens des responsabilités et l'honnêteté intellectuelle. Au début de l'année scolaire, les enseignants et les enseignantes de chaque niveau déterminent des *indicateurs de comportement* simples et observables pour les proposer à l'intention des élèves à l'aide d'un tableau-synthèse qui précise les comportements espérés.

Une échelle d'évaluation chiffrée permet à l'enseignant ou à l'enseignante d'observer les comportements attendus pour chacun des élèves. Des instruments ont également été développés pour assurer l'efficacité de la démarche: grille d'observation, définition de domaine, grille de diagnostic et démarche d'aide qui permettront l'accompagnement et le suivi des élèves.

L'élève est appelé à jouer un rôle actif dans son développement en réinvestissant dans ses comportements les observations de ses pairs et celles des adultes. Il participe aussi à l'élaboration du portrait qui est fait de lui, à des étapes précises, en fournissant par l'auto-évaluation et à l'aide de l'échelle chiffrée, des données aux adultes sur l'image qu'il se fait de lui.

Les informations sont fournies sur un bulletin d'attitudes, un premier faisant état d'une évaluation formative et un second présentant les jugements d'un bilan sommatif.

[Source: Document d'information à l'intention des parents des élèves du cheminement d'éducation internationale du Pavillon-de-la-Découverte.]

Pour une éducation *à la* citoyenneté *pleinement réussie*

La décision de confier au système éducatif un mandat spécifique d'éducation à la citoyenneté prendra sa véritable signification dans la mesure où tous les moyens nécessaires à la réussite du projet seront mis en œuvre. Parce qu'il s'agit de former des citoyens et des citoyennes aptes non seulement à vivre ensemble – dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur le monde – mais aussi à construire ensemble une société qui réponde à leurs attentes et à leurs besoins, la réforme des curriculums scolaires qui s'amorce en ce sens, même alliée à une forte incitation de l'ensemble des milieux éducatifs à s'engager dans la mise en œuvre de ces objectifs de formation, risque d'être insuffisante. Pour atteindre les objectifs souhaités, le Conseil estime qu'il faudra aussi prendre en considération d'autres facteurs comme la formation et le perfectionnement des acteurs éducatifs en la matière, revoir les processus d'évaluation, par exemple, et faire de l'éducation à la citoyenneté un élément central du projet éducatif dans tout le système d'éducation. Mais, outre ces facteurs qui sont intrinsèques à la cité scolaire, il en est d'autres, extrinsèques ceux-là, dont la prise en compte s'impose pour que le projet d'éducation à la citoyenneté puisse se vivre aussi en dehors de la cité scolaire. Au rôle de l'éducation dans le développement d'une compétence citoyenne, devront s'ajouter les contributions de divers acteurs sociaux et l'engagement de l'État afin que se réalise le projet de vivre et de construire ensemble une citoyenneté ouverte et généreuse.

Mettre en place les conditions nécessaires...

C'est à l'ensemble de l'équipe-école, et plus particulièrement au personnel enseignant, qu'incombera la mise en pratique de l'éducation à la citoyenneté dans la cité scolaire. Qu'en est-il de leur préparation pour assumer ce rôle? la formation initiale que reçoivent les futurs maîtres ou qu'ils ont reçue les prépare-t-elle à faire face aux défis que pose la mission de l'école dans une société pluraliste, notamment à des fins d'édification d'une nouvelle citoyenneté? la formation continue et le perfectionnement répondent-ils aux besoins d'évolution des divers acteurs éducatifs à cet égard? outre l'approche pédagogique dont l'importance a été signalée au chapitre 3 pour éduquer à la citoyenneté, y a-t-il d'autres aspects de la pratique enseignante qu'il faut revoir pour atteindre les objectifs visés? Ce sont là quelques-unes des questions et préoccupations sur lesquelles le Conseil estime important d'attirer l'attention en matière de formation et de perfectionnement et de dégager, le cas échéant, des voies d'amélioration ou des pistes d'action qui lui apparaissent souhaitables et réalisables[1].

1. Des publications récentes comme son avis sur la communauté éducative et celui sur le renouvellement des programmes à l'école, abordent ce sujet pour le primaire et le secondaire, et font ressortir l'importance du rôle des gestionnaires de l'éducation, qu'il s'agisse de la direction d'école ou des cadres et commissaires des commissions scolaires.

pour savoir comment éduquer à la citoyenneté...

D'entrée de jeu, il convient de redire clairement que le projet d'éducation à la citoyenneté concerne l'ensemble du système éducatif et des personnes qui y œuvrent, à un titre ou à un autre. **Si les enseignants et les enseignantes peuvent être qualifiés d'acteurs de première ligne, l'édification d'une véritable cité scolaire — c'est-à-dire un milieu de vie propice à l'apprentissage et à l'exercice d'une citoyenneté bien comprise — est tributaire d'un engagement et d'une volonté affirmée des décideurs institutionnels à cet égard.** Il importe aussi que toute l'équipe éducative soit appelée à s'engager activement dans le projet d'éducation à la citoyenneté afin que la cité scolaire devienne l'espace privilégié où se transmettent les valeurs, s'acquièrent les compétences et se développent les comportements et les attitudes caractéristiques d'une citoyenneté active et responsable.

Ceci dit, c'est d'abord au primaire-secondaire que se fera l'apprentissage formel des savoirs fondamentaux en matière de citoyenneté; ce sont donc en tout premier lieu ces enseignants et ces enseignantes qui auront la responsabilité d'enseigner les contenus formels du programme d'éducation à la citoyenneté et qu'il faut préparer pour ce faire. Toutefois, si l'éducation civique comme telle peut s'enseigner au même titre qu'une autre matière disciplinaire – et se prêter à une didactique conçue à cet effet dans le cadre de la formation ou du perfectionnement des maîtres –, on a déjà convenu dans les chapitres précédents qu'elle n'est qu'un élément parmi d'autres de l'éducation à la citoyenneté. Car la citoyenneté, redisons-le autrement, c'est avant tout une éthique de la vie en société et non pas une seule attestation de connaissances sur le fonctionnement politique de la société.

De toute évidence, la préoccupation d'éducation à la citoyenneté doit trouver une place dans la formation initiale des maîtres; mais comme les programmes de formation initiale ne touchent, par définition, que les futurs enseignants et enseignantes, il importe d'assurer aussi la formation continue et le perfectionnement du personnel en exercice et de l'équipe-école qui se voient confier ce nouveau mandat de formation. C'est sur ces deux secteurs de formation que le Conseil se penche dans la présente section afin de mettre en relief ce qui lui apparaît comme les fondements d'une préparation adéquate pour éduquer à la citoyenneté. Certains de ses propos sur la formation initiale peuvent aussi s'appliquer aux besoins de formation continue et de perfectionnement des enseignants et les attentes qui y sont signalées à leur égard concernent également, à un titre ou à un autre, d'autres membres de l'équipe éducative qui ont à intervenir auprès des élèves ou dans la gestion institutionnelle, quel que soit l'ordre ou le secteur d'enseignement. Dans la même veine, **le Conseil ajoute qu'il serait souhaitable que le corps professoral des cégeps et des universités ou les formateurs à l'éducation des adultes s'inspirent des propos qui suivent pour réfléchir sur leur propre pratique éducative.**

La formation initiale des maîtres du primaire-secondaire

Une réforme de la formation des maîtres s'est amorcée dans les universités québécoises avec la rentrée de 1994 et une première cohorte d'enseignants et d'enseignantes ont obtenu leur diplôme au printemps 1998. Des modifications importantes ont été apportées – notamment par l'ajout d'une quatrième année d'université et une augmentation importante du nombre d'heures de stages – dans le but, entre autres, de former des professionnels de l'enseignement qui soient plus conscients des exigences de la pratique pédagogique et capables d'une plus grande autonomie sur le terrain; le partenariat avec les milieux scolaires du primaire et du secondaire s'en trouve aussi enrichi pour tous les acteurs concernés.

La consultation de divers interlocuteurs engagés dans la formation des maîtres ou de jeunes stagiaires, ainsi que l'examen des programmes offerts dans les universités québécoises, donnent à penser qu'il y aura certains remaniements à faire dans les programmes pour couvrir les nouveaux besoins d'éducation à la citoyenneté et la maîtrise des compétences transversales sur lesquelles repose une part non négligeable de ce projet. S'il existe quelques cours qui permettent de traiter des sujets en lien avec l'éducation à la citoyenneté[2], l'éducation interculturelle[3] ou l'ouverture sur le monde (notamment dans le cadre du courant éducatif d'«éducation dans une perspective planétaire» présenté à la fin de ce chapitre), ils sont souvent optionnels dans les programmes actuels et l'adaptation de la formation initiale à cet égard reste à faire. Il est clair qu'«il y a lieu de revoir une partie de la formation des personnes qui sont présentement inscrites dans certains programmes universitaires récemment renouvelés», comme l'annonce la ministre[4]. Toutefois, **au-delà d'une formation spécifique à l'éducation à la citoyenneté, c'est aussi au développement d'une mentalité des futurs enseignants et enseignantes qui soit en lien avec la formation de citoyens actifs, lucides et responsables que la formation initiale des maîtres sera appelée à répondre**. C'est dans cette perspective que le Conseil identifie ci-dessous quelques-uns des éléments de formation que devrait comprendre la formation des maîtres — souvent davantage selon un principe intégrateur comme celui de l'«infusion[5]» que par des cours spécifiques — pour que les futurs enseignants et enseignantes bénéficient d'une préparation qui les rende aptes à assumer le défi de l'éducation à la citoyenneté.

2. Au *primaire*, outre les cours de didactiques des sciences humaines et de formation personnelle et sociale, mentionnons à titre d'exemple: «Education in Western Civilization», «Patterns of Educational Culture» (Concordia), «Éducation morale, religieuse et sociale de la personne» (Sherbrooke), «Aspects sociaux de l'éducation», «Éducation civique et démocratique de l'enfant» (Laval), «Les Jeunes et la loi» (UQAM), «École et environnement social», «La Classe en milieu urbain» (Montréal). Au *secondaire*, outre les cours de certaines concentrations, notamment en sciences humaines et en enseignement moral ou religieux, signalons entre autres: «L'Homme et son milieu» (Sherbrooke), «La Personne et son milieu», «Lois, jeunes et vie en société» (Laval), «Jeunes et société» (UQAM), «Pédagogie en milieu urbain» (Montréal).

3. Les cours suivants constituent quelques exemples. Au *primaire* et au *secondaire*, «Multicultural/ multiracial Classroom», «Intercultural Education» (McGill), «L'École et la pluriethnicité» (Laval); au *primaire*, «Diversity in the Classroom» (Concordia), «Éducation et pluriethnicité au Québec», «Didactique dans les classes multiethniques», «Didactique du français en classe multiethnique» (UQAM), «La Pédagogie différenciée en contexte pluriethnique» (Montréal); au *secondaire*, «Éducation interculturelle» (Sherbrooke), «Problématiques interculturelles à l'école secondaire» (UQAM), «Enseigner sa culture», «Langue française et société» (Laval).

4. *L'École, tout un programme*, p.35.

5. L'«infusion» est une «approche qui permet, à partir d'une problématique globale, de prendre en compte, sous des angles différents, toutes les activités de formation et de perfectionnement. L'infusion requiert que la problématique identifiée soit abordée tant sous l'aspect psychopédagogique que sous l'aspect didactique et fasse également l'objet d'une réflexion plus fondamentale. Elle consiste à introduire, de manière progressive et continue, dans une ou plusieurs activités de formation ou de perfectionnement pédagogiques, des connaissances et des activités reliées à l'éducation dans une perspective planétaire, celles-ci pouvant engendrer un élargissement des perspectives, une modification des attitudes et une clarification des valeurs des personnes concernées» (Claude Lessard, Fabienne Desroches, Catalina Ferrer). Cette même approche peut également s'appliquer aux objectifs poursuivis en matière d'éducation à la citoyenneté.

Consolider le degré de citoyenneté des acteurs scolaires. Comme l'observe le pédagogue suisse Philippe Perrenoud, «si l'on enseigne "ce que l'on est", selon une formule qui convient assez bien à l'éducation à la citoyenneté, la première ressource de l'école serait le degré de citoyenneté des *enseignants*[6]» et, ajouterons-nous, des autres membres de l'équipe-école. De quelle façon la formation initiale des maîtres peut-elle maximiser ce degré de citoyenneté et permettre aux futurs enseignants et enseignantes d'acquérir, de développer et de pratiquer les valeurs, compétences et attitudes qui fondent le type de citoyenneté recherché? mais plus encore, d'enseigner une citoyenneté qui prépare des citoyens et des citoyennes capables de s'interroger sur ce qui se passe dans la société, d'imaginer et de construire une société meilleure de préférence à une citoyenneté coulée dans le moule social? Qu'il s'agisse de la sensibilisation aux institutions, à la pratique de la démocratie ou aux grands enjeux mondiaux, de la préparation à vivre le pluralisme culturel et ethnoculturel, à combattre le sexisme, le racisme, l'intégrisme, l'ethnocentrisme ou le chauvinisme, à favoriser et à réguler la prise de parole, à gérer les conflits qui résultent de la diversité des personnes et des points de vue, à organiser et à gérer un apprentissage qui mise sur la coopération, la participation et l'entraide – des éléments essentiels des notions de démocratie, de pluralisme et d'engagement collectif qui résument le projet de citoyenneté –, l'examen des nouveaux programmes de formation révèle peu de préoccupations à cet égard si l'on en juge par les descriptions de cours. Ce sont pourtant des aspects fondamentaux d'une culture générale dont pourront difficilement se passer des enseignants et des enseignantes appelés à former des citoyens et des citoyennes actifs et responsables, ouverts sur la communauté et sur le monde.

Développer une éthique de la citoyenneté. Des formateurs universitaires regrettent qu'il y ait peu de cours consacrés aux fondements de l'éducation et à une réflexion épistémologique sur la pratique éducative dans la formation des enseignants; de tels cours pourraient être des espaces de mise en place des assises nécessaires au développement et à l'appropriation d'une éthique de la citoyenneté pouvant se refléter dans la pratique éducative et institutionnelle des enseignants, peu importe leur champ d'activité. La sensibilisation aux valeurs qui sont au cœur d'un projet de citoyenneté participative, solidaire, rassembleuse, ouverte à la différence s'amorce principalement dans le cadre de la socialisation scolaire; la classe constitue un espace privilégié où travailler à l'équilibre nécessaire entre l'individu et le groupe, la performance personnelle et l'entraide, l'affirmation identitaire et le respect de la différence, la réussite scolaire et le développement de la personne[7]. Au dire de certains, l'école pourrait parfois être comparée à un hôpital qui soignerait les bien-portants et mettrait les malades dehors[8]; comme le dit avec force Perrenoud, «chaque fois qu'elle fabrique de l'échec, l'école n'éduque pas à la citoyenneté![9]» et conduit à la marginalisation sociale. Développer une éthique de la citoyenneté dans la formation des maîtres, c'est encourager les futurs enseignants et enseignantes à se questionner sur les moyens mis en œuvre pour transmettre des savoirs, faire acquérir des savoir-faire et un savoir-être dans le but de permettre le plein épanouissement du potentiel intellectuel et personnel de chaque élève et d'en faire un individu capable de prendre sa place dans la cité scolaire comme dans la Cité.

6. Cf. «Apprentissage de la citoyenneté...», *loc.cit.* en référence à Charles Peguy qui disait «Enseigner, c'est s'enseigner».
7. Ce dont témoigne le récent avis du Conseil, *L'École, une communauté éducative*.
8. Une image utilisée par Meirieu et Guiraud pour illustrer que c'est le meilleur moyen dont dispose l'école pour s'assurer de bonnes statistiques de réussite; ce qui est confirmé, d'une certaine façon, par les résultats généralement supérieurs de l'école privée.
9. *Op. cit.*
10. *La Profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*.

Pratiquer ce que l'on enseigne. Il est généralement reconnu que les enseignants et les enseignantes auront tendance à reprendre et à imiter les façons de faire de ceux et celles qui leur ont enseigné à un moment ou à un autre de leurs études. Cet aspect est particulièrement significatif, dans l'éducation à la citoyenneté, compte tenu de l'importance accordée à la qualité et à la diversité des approches pédagogiques à mettre en œuvre dans le développement des compétences, valeurs et attitudes en lien avec la citoyenneté, pour compléter et enrichir les contenus ou les connaissances à assimiler. Compte tenu aussi qu'il importe pour ces futurs enseignants et enseignantes d'apprendre à développer l'intérêt et la capacité de collaborer activement les uns avec les autres (des attitudes à la base de la «nouvelle citoyenneté») et de tendre à ce «professionnalisme collectif[10]» que le Conseil a déjà identifié comme un élément majeur de réussite pour la profession enseignante – et sans lequel il sera difficile d'assumer le développement de compétences transversales qui s'inscrivent dans le projet d'éducation à la citoyenneté à partager par toute l'équipe-école. La capacité de se référer à des modèles qui puissent être source d'inspiration et d'imitation apparaît ainsi comme un élément de formation, qui doit être enrichi par les contenus, la pratique et l'exemple dans la préparation universitaire et qui pourra s'actualiser de façon plus concrète dans le cadre des heures de stage

passées sur le terrain – dans la mesure où le titulaire ou la titulaire de classe qui accueille des stagiaires privilégie une diversité d'approches pédagogiques, la participation active de ses élèves et la collaboration avec ses collègues. À cet égard, il y aurait sans doute des balises à déterminer dans la sélection des places de stage et des praticiens ou praticiennes qui encadrent les stagiaires afin d'identifier, autant que possible, les enseignants et les enseignantes les plus aptes à servir de modèles ou d'agents multiplicateurs. Il faudrait d'abord, cependant, que l'offre de stages puisse répondre à la demande et que le milieu éducatif s'ouvre encore plus qu'il ne le fait actuellement à l'accueil et à l'encadrement de stagiaires. Et que les décideurs en la matière imaginent des façons de rendre l'accompagnement et l'encadrement de jeunes stagiaires plus attrayant pour les praticiens et les praticiennes.

Maîtriser le concept de compétences transversales. La question des compétences transversales constitue une dimension essentielle du processus d'éducation à la citoyenneté, dans le cadre du «Programme des programmes», et exige des futurs enseignants et enseignantes qu'ils aient développé la capacité de s'approprier les objectifs de formation des programmes officiels et de les assimiler suffisamment pour se sentir libres de les atteindre de toutes sortes de façons, peu importe la discipline enseignée ou les manuels utilisés. Or, il se dégage de la consultation qu'a menée le Conseil auprès d'universitaires engagés dans la formation des maîtres que la notion de compétences transversales, qui repose sur une intégration des objectifs de formation à travers les divers contenus disciplinaires, apparaît relativement floue à bon nombre de ces spécialistes de l'éducation et, par le fait même, serait encore peu maîtrisée et peu pratiquée dans les cours[11]. Il y aurait donc un effort indéniable à faire sur ce plan pour identifier des formateurs ou formatrices (dans l'université ou dans d'autres lieux d'enseignement) qui sont à l'aise avec le concept de compétences transversales et maîtrisent les approches pédagogiques qui en facilitent l'intégration[12]. Comme l'observe Claude Lessard, «les compétences transversales, le "programme des programmes", il faudra y bien préparer les enseignants, si l'on veut que cela soit autre chose qu'un discours incantatoire[13]». Sinon, le risque est grand que l'éducation à la citoyenneté ne dépasse guère le stade de l'enseignement formel dans le cadre des cours d'histoire – un aspect essentiel de la formation, mais qui n'irait pas dans le sens de l'approche intégrée, et beaucoup plus riche, souhaitée dans la politique éducative *L'École, tout un programme*.

Ouvrir la formation sur l'autre et sur le monde. Le Conseil l'a dit et redit tout au long du présent rapport, l'éducation à la citoyenneté a pour objectif ultime de développer la capacité d'œuvrer, tous *ensemble*, à l'édification d'une société juste et équitable. Un objectif qui ne peut être atteint que dans un esprit d'ouverture — ouverture sur l'autre et ouverture sur le monde. Les sociétés contemporaines ne sont plus des espaces fermés où des frontières physiques ou idéologiques permettent de vivre repliés sur soi, sans liens avec le reste du monde. Non seulement le monde est-il dorénavant à notre portée, grâce aux télécommunications — un espace virtuel sans frontières —, mais la réalité du quotidien nous confronte aussi régulièrement à des échanges accrus avec des gens qui n'ont pas ou qui n'ont plus les référents culturels ou les valeurs qui caractérisaient jadis la société québécoise, notamment en matière de langue, de religion, de patrimoine culturel et historique. Certains y voient une menace à leur propre identité, d'autres la possibilité d'un enrichissement constamment renouvelé; certains craignent un recul face à des valeurs chèrement acquises comme la prédominance du français, l'égalité des sexes, l'équité salariale, alors que d'autres y voient l'occasion de mieux comprendre ce qui se passe à l'échelle mondiale pour mieux développer une conscience planétaire des grands enjeux de société. De nombreux enseignants et enseignantes vivent aussi des incertitudes ou des craintes[14] à l'égard de la diversité et de l'avènement du «village global» annoncé par le sociologue McLuhan au milieu des années soixante. Les deux facettes de cette réalité sont, d'une certaine façon, la méconnaissance de soi et la méconnaissance de l'autre, une lacune que la formation des maîtres est invitée à pallier. Dans un cas comme dans l'autre, il peut s'agir d'objectifs de formation à intégrer à des contenus de cours déjà en place. Ce qui importe, dans l'esprit du Conseil, c'est que chaque enseignant et chaque enseignante apprenne à bien se connaître comme individu, à apprécier ce qu'il est ou ce qu'elle est, à s'ap-

11. Certains expliquent cette situation en associant les compétences transversales à la pratique de l'interdisciplinarité qui s'avère difficile dans l'université, compte tenu du cloisonnement des disciplines que perpétue un mode d'attribution de subventions et de ressources essentiellement disciplinaire. Sur le sujet des compétences transversales, se référer à la section qui y est consacrée dans l'avis sur le renouvellement des programmes d'études, *op. cit.*

12. On pense, notamment, à l'approche par problème adoptée pour les programmes de formation des médecins dans bon nombre de facultés de médecine au Québec, ou à l'enseignement par cas ou par résolution de problèmes dans le cadre de cours en administration, en droit ou dans d'autres domaines qui s'y prêtent au cégep comme à l'université. Quelques incursions du côté de l'éducation populaire pourraient aussi servir d'inspiration en la matière.

13. Sa chronique intitulée «C'est reparti!?» parue dans *Le Devoir* du 4 novembre 1997; Claude Lessard est professeur au Département d'études et d'administration de l'éducation à l'Université de Montréal.

14. Cf., entre autres, Janine Hohl, «Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires», propos également tenus lors d'une présentation devant le comité du rapport annuel en novembre 1997.

puyer sur les acquis de la société (historiques, sociaux ou culturels) pour être capable de s'ouvrir à l'autre, de respecter la différence et d'en faire une source d'enrichissement sans pour autant renier ou minimiser ce qui fonde sa propre identité et sa propre appartenance. En complément, une formation de base sur l'éducation interculturelle — au sens générique du terme qui englobe tout autant l'éducation dans une perspective planétaire ou d'autres courants qui prônent une plus grande ouverture sur le monde — devrait faire partie intégrante, sur une base obligatoire, d'un programme de formation des maîtres[15]. Pour le Conseil, il ne s'agit pas que de former à enseigner dans un contexte pluriethnique mais bien de préparer à vivre et à agir dans un monde où la mobilité des personnes est de plus en plus grande, la diversité présente sous de multiples facettes et les problèmes à résoudre de moins en moins circonscrits à l'échelle locale.

Les acquis sur lesquels devraient pouvoir s'appuyer les enseignants et les enseignantes qui assumeront le mandat d'éducation à la citoyenneté peuvent donc se résumer ainsi:

- sensibilisation aux exigences de la citoyenneté dans une société démocratique, ouverte et pluraliste;
- appropriation d'une éthique de la citoyenneté qui se répercutera dans la cité scolaire;
- acquisition d'un savoir-faire qui soit le gage d'un professionnalisme collectif et d'un enseignement qui favorisent l'apprentissage et l'exercice de la démocratie;
- adhésion au principe éducatif des compétences transversales qui faciliteront l'atteinte des objectifs d'éducation à la citoyenneté;
- développement de la connaissance et de l'estime de soi nécessaires à l'ouverture d'esprit sur laquelle reposent l'ouverture à l'autre et l'ouverture sur le monde.

Bien qu'il soit possible d'y voir certains espaces d'intervention en matière de contenus de cours, **il apparaît assez clairement que c'est d'abord et avant tout dans les façons d'être et de faire que se situe la clé d'accès d'une préparation adéquate au rôle d'«instituteurs[16]» de la citoyenneté**. Il faudra aussi, autant dans les milieux décisionnels que dans les milieux de formation, amener les acteurs scolaires — quels que soient l'ordre d'enseignement, le secteur ou le domaine d'éducation dans lequel ils interviennent — à comprendre les enjeux du projet d'éducation à la citoyenneté tels qu'ils ressortent du premier chapitre de ce rapport et à y adhérer, à s'approprier le mandat qui leur est confié en étant persuadés qu'il s'agit d'un projet essentiel à l'édification d'une société meilleure pour tous et non pas d'une nouvelle mode qui traverse le milieu éducatif, une énième utopie pédagogique sans retombées concrètes. Il y a là un rôle important pour les universités et le Conseil les incite à s'engager, avec les divers acteurs concernés, dans une réflexion critique visant le succès du projet d'éducation à la citoyenneté.

La formation continue et le perfectionnement des divers acteurs éducatifs

Toute la section qui précède sur la formation initiale comporte les éléments essentiels au mandat général d'éducation à la citoyenneté, la base sur laquelle construire une capacité d'intervention de qualité en cette matière que viseront à combler les activités de formation continue offertes aux divers acteurs éducatifs. Au nombre des principes généralement admis au regard du perfectionnement et de la formation continue, le Conseil croit opportun de rappeler que «le perfectionnement doit offrir de s'engager intellectuellement, socialement et émotivement avec des collègues dans des projets significatifs qui dépassent le cadre scolaire» et qu'il «doit prendre en compte d'une manière explicite les contextes d'enseignement et l'expérience des enseignants et des enseignantes[17]» afin que les activités de perfectionnement atteignent les résultats escomptés. **Le Conseil invite la ministre de l'Éducation** à prendre ces éléments en considération lorsqu'elle précisera les «nouvelles orientations touchant la formation continue du personnel enseignant[18]» et **à se préoccuper également des besoins de formation continue de l'ensemble de l'équipe-école en ce qui touche à l'éducation à la citoyenneté, y compris ceux des décideurs institutionnels.**

15. À l'heure actuelle, il s'agit dans la majorité des cas d'une formation optionnelle de quelques crédits, le plus souvent destinée aux enseignants et enseignantes des grands centres urbains et visant à les préparer à composer avec la pluriethnicité du milieu scolaire. C'est là une vision très réductrice de la philosophie à la base des courants d'éducation interculturelle.
16. En référence à Dominique Schnapper (1997, p.23) qui fait remarquer que «les révolutionnaires français de 1789 avaient remplacé les anciens termes de maître d'école, de régent et de recteur par celui *d'instituteur*, parce que ce dernier avait désormais pour tâche d'*"instituer"* la nation». Au sens moins politique que donne *Le Robert* à ce verbe, «établir de façon durable», on conviendra que le terme est tout à fait approprié quand on l'applique à la citoyenneté.
17. K.M. Zeichner et K. Hoeft, «Teacher Socialization for Cultural Diversity», dans *Handbook of Research on Teacher Education*, sous la direction de J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton, New York, Simon and Shuster Macmillan, 1996, cité par Fernand Ouellet dans une critique de cet article (publication à venir).
18. Comme elle le mentionne dans *L'École, tout un programme*, p.35.

Il est clair qu'on ne saura faire l'économie d'un perfectionnement auprès des spécialistes de disciplines qui se verront confier les cours spécifiques d'éducation à la citoyenneté; ce que prévoit d'ailleurs le document ministériel. Ceci dit, cependant, la collaboration accrue entre les divers acteurs de l'équipe-école ainsi que les méthodes pédagogiques qui mettent l'accent sur la participation, la responsabilisation, la prise de parole des élèves et qui favorisent la collaboration entre les élèves qui affichent des compétences ou des capacités différentes, apparaissent fondamentales en matière d'éducation à la citoyenneté. **Des modes de formation moins formels et plus dynamiques, comme la formation par les pairs, pourraient s'avérer plus pertinents pour du personnel d'expérience**.

Outre ces assises pour ainsi dire vitales, il est bien certain que toute la question des compétences transversales et de l'avènement d'un «Programme des programmes» dans la réforme du curriculum, et en lien avec le projet d'éducation à la citoyenneté, suscite certaines interrogations et appréhensions chez le personnel enseignant. De toute évidence, des activités d'information, de sensibilisation et de formation devront être prévues dans les plus brefs délais. Il importe que tous les acteurs scolaires soient informés et rassurés le plus tôt possible sur leurs responsabilités concernant l'éducation à la citoyenneté et puissent rapidement développer une perception positive du mandat qui leur est confié en constatant qu'il requiert peu de savoirs spécialisés — sauf au secondaire où ils seront assumés par quelques spécialistes de matières comme l'histoire — mais un savoir-faire et un savoir-être qu'ils devraient déjà avoir acquis dans leur pratique, et un savoir vivre ensemble qui devrait caractériser le milieu scolaire. Ce dont témoignent les exemples présentés à la fin du chapitre précédent ou signalés à l'annexe II; ils sont tirés d'une grande variété de réalisations du milieu éducatif avant même l'amorce du projet d'éducation à la citoyenneté proposé dans *L'École, tout un programme*. Un des grands défis que tous et toutes auront à relever sera sans doute d'apprendre à mieux s'approprier les nouveaux objectifs des programmes de façon à les intégrer dans tout ce qu'ils font comme enseignants et comme acteurs scolaires. Il y a sans doute là un rôle important à assu...er par la direction de l'école afin que le projet d'éducation à la citoyenneté constitue un élément fondamental et indissociable de tout projet éducatif que se donne une école, dans le respect de sa mission d'éducation, de socialisation et de qualification. Du perfectionnement, ou à tout le moins des activités de sensibilisation s'avéreraient également nécessaires à l'enseignement supérieur pour que s'y poursuivent les objectifs d'apprentissage et d'exercice d'une citoyenneté pleinement assumée.

Outre une formation de base pour tous axée sur l'éducation à la citoyenneté dans un environnement contemporain ouvert à toutes sortes d'influences, le Conseil estime important que le personnel scolaire soit mieux préparé à composer avec le pluralisme des valeurs, des attitudes et des cultures des jeunes qui fréquentent l'école, mais aussi de leurs parents avec lesquels les enseignants et les enseignantes doivent pouvoir établir une relation de confiance. Aussi la réalité des milieux défavorisés doit-elle faire l'objet d'une attention particulière dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté. Car il s'agit d'une formation qui est porteuse d'objectifs de justice, d'équité et de cohésion sociales, de participation et de prise de parole qui touchent au premier chef les plus démunis de la société et auxquels doit être sensibilisé le personnel scolaire afin d'intervenir avec doigté dans des milieux où la citoyenneté, et plus particulièrement ce qu'on appelle la «nouvelle citoyenneté», peut apparaître comme un luxe réservé aux nantis.

Enfin, ses consultations ont aussi amené le Conseil à observer que le perfectionnement et la formation continue des enseignants et des enseignantes semblent de moins en moins confiés à l'université. Quand il s'agissait de combler le déficit de scolarisation des enseignants et des enseignantes en exercice, l'université constituait la référence obligée en matière d'obtention de crédits de formation et de diplômes. Maintenant que la majorité des personnels scolaires, si ce n'est la totalité, sont des diplômés universitaires – certains avec des spécialisations de 2e ou de 3e cycle – l'université serait moins recherchée comme lieu de perfectionnement. La réflexion théorique et l'enseignement magistral y prendraient trop de place au détriment d'une réponse aux besoins et aux attentes plus pragmatiques du personnel de terrain. Le secteur privé, à l'occasion subventionné par certains programmes du ministère de l'Éducation, serait de plus en plus perçu par les personnels scolaires comme un réservoir d'expertise davantage à même de répondre à leurs divers besoins de perfectionnement et de formation continue. **Tout en reconnaissant la pertinence, la valeur et l'intérêt d'une formation par les pairs pour le personnel en exercice, le Conseil souhaite néanmoins que l'université renoue des liens de confiance avec les acteurs scolaires et que sa compétence en matière de perfectionnement et de formation continue soit réaffirmée.**

Par ailleurs, en lien avec une éducation à la citoyenneté qui dépasse le cadre du primaire-secondaire, il importe de ne pas négliger les besoins de formation du corps professoral de l'enseignement supérieur[19] et du personnel enseignant de l'éducation des adultes. Des activités de formation par les pairs ou par des spécialistes de domaine — qu'il s'agisse d'ateliers pédagogiques, de tables rondes, de colloques, etc. — devraient permettre une plus grande sensibilisation aux tenants et aboutissants de l'éducation à la citoyenneté et déboucher sur des activités concrètes à réaliser dans les établissements et les salles de cours. **Tous les acteurs éducatifs, quel que soit leur rôle ou leur tâche, ont une responsabilité à assumer en matière d'éducation à la citoyenneté et les moyens nécessaires pour qu'ils remplissent adéquatement ce mandat éducatif et social ne sauraient être laissés de côté.**

...et être capable d'atteindre les objectifs du programme

Des programmes bien conçus à l'échelle ministérielle – mais aussi convenablement diffusés et expliqués, il va sans dire –, un personnel enseignant et une équipe-école convaincus de la pertinence du mandat d'éducation à la citoyenneté qui leur est attribué et formés pour le prendre en charge avec assurance et compétence, voilà des gages importants de réussite du projet d'éducation à la citoyenneté. Quoique de première importance, cependant, ces facteurs de réussite ne seront pas suffisants, de l'avis du Conseil, car ils sont tributaires de deux autres éléments majeurs : les mécanismes d'évaluation et les outils de travail disponibles. Le Conseil rappelle aussi l'importance que joue la vie scolaire dans l'éducation à la citoyenneté; à cet égard, l'ouverture à la communauté et sur la communauté constitue donc également un facteur de réussite de l'éducation à la citoyenneté que le chapitre trois a clairement mis en évidence et dont vient de traiter le Conseil à l'égard du secondaire dans un avis sur «l'école, communauté éducative[20]».

Les mécanismes d'évaluation

Le Conseil n'entend pas entrer ici dans le détail des différentes formes et lieux d'évaluation au sein du système éducatif[21]; là n'est pas son propos. Ce qu'il souhaite faire ressortir au sujet de l'éducation à la citoyenneté, ce sont certains aspects reliés à la thématique de l'évaluation qui pourraient exercer des contraintes négatives sur la réussite du projet d'éducation à la citoyenneté, au primaire-secondaire d'abord, puisque c'est là que s'actualise le mandat officiel d'éducation à la citoyenneté, mais aussi à tous les ordres ou secteurs d'enseignement.

Dans l'éducation à la citoyenneté, il y a des contenus à enseigner, des valeurs et des attitudes à encourager, des compétences à développer. Faisant partie intégrante d'un programme scolaire, ces différentes facettes de l'éducation à la citoyenneté sont, au même titre que les autres activités éducatives du curriculum officiel, soumises au processus d'évaluation local et, dans certains cas, ministériel. Dans un cas comme dans l'autre, ce n'est pas tant sur la nature formative ou sommative[22] de l'évaluation que le bât risque de blesser et de limiter la réussite des efforts qui seront faits pour éduquer à la citoyenneté, mais sur ce que l'on choisira d'évaluer et sur la façon dont on procédera à l'évaluation.

Combien de fois le Conseil a-t-il lu ou entendu la remarque voulant que, en éducation, on ait plus souvent tendance à évaluer ce qu'on peut mesurer que ce que l'on souhaite enseigner, avec pour conséquence qu'il est tentant d'enseigner ce qui se mesure au détriment de ce qui peut être formateur[23]! S'il est relativement facile d'évaluer la maîtrise de formules mathématiques ou le respect de règles de grammaire, voire de tester d'une certaine façon la mémoire à court terme des élèves sur des sujets comme l'histoire ou la géographie, a-t-on suffisamment pris la mesure des effets pervers de tels modes d'évaluation sur la formation des «têtes bien faites» ou sur la capacité d'«apprendre à apprendre»? Depuis des années, ce sont de tels objectifs qui constituent la trame du discours sur les politiques éducatives et pourtant... Chaque enseignant, chaque enseignante, chaque directeur ou directrice d'école pris individuellement a une conscience profonde de ce qui pourrait et de ce qui devrait s'enseigner pour que les élèves s'approprient un bagage de savoirs, de savoir-

19. Dans les exemples présentés en fin de chapitre, il est fait référence à des activités de perfectionnement pour les enseignants du collégial en matière d'éducation interculturelle et d'éducation aux droits.

20. Conseil supérieur de l'éducation (1998), *op. cit.*

21. On pourra se référer à un rapport annuel antérieur du Conseil, celui de 1982-1983 : *L'Évaluation, situation actuelle et voies de développement*, notamment en ce qui concerne les concepts relatifs à l'évaluation, ses objectifs et les dérives possibles en la matière.

22. Rappelons que l'*évaluation formative* «vise à fournir des informations propres à guider les professeurs dans leur action pédagogique et les étudiants dans leurs apprentissages [...] elle vise à déceler les lacunes qui pourraient se manifester et y remédier au bon moment [...] elle se fait tout au long de l'apprentissage»; l'*évaluation sommative* «intervient à des moments d'arrêt, soit à la fin d'une étape, soit au terme d'une année ou d'un cours, pour fournir aux élèves les informations sur la réalisation de leurs apprentissages [...] permet aussi à l'État et aux institutions d'enseignement de sanctionner la réussite des études» (Conseil supérieur de l'éducation, 1983, p.89 et 90).

23. En ce qui a trait aux examens ministériels, à titre d'exemple, divers acteurs du milieu éducatif rapportent d'ailleurs qu'un enseignant ou une enseignante qui souhaite les meilleurs résultats pour ses élèves a tout intérêt à colliger les examens des années antérieures, pour s'assurer que les élèves seront adéquatement préparés aux questions qui leur seront vraisemblablement posées. Où se situent alors les objectifs du programme, quelle importance leur accorde-t-on?

faire et de savoir-être pour devenir des adultes «éduqués», c'est-à-dire formés pour s'épanouir pleinement et comprendre suffisamment l'environnement contemporain pour pouvoir y intervenir de façon responsable, avec confiance et lucidité. **En matière d'éducation à la citoyenneté, cette question de l'évaluation est fondamentale, compte tenu d'expériences passées; des objectifs de formation des programmes de sciences humaines du primaire et du secondaire ou d'enseignement de l'histoire, à titre d'exemples – déjà porteurs de visées d'éducation citoyenne[24] –, ont été d'une certaine façon «oubliés» ou mis de côté au profit d'autres apprentissages mesurés ceux-là par divers processus d'évaluation.**

En matière d'évaluation, et surtout dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté qui mise sur l'enseignement de contenus, mais aussi sur l'acquisition de compétences comme le jugement critique, la capacité de s'informer, d'analyser, d'argumenter et de se rallier, au besoin, ou le développement d'attitudes comme l'entraide et la collaboration, l'ouverture à l'altérité et à la diversité, ou l'adhésion à des valeurs comme l'équité, la liberté, le respect, la dignité, le Conseil estime qu'une réflexion et une recherche s'imposent sur les mécanismes d'évaluation pertinents[25]. **Si, comme société et comme système éducatif, l'on s'attend à ce que les objectifs du projet d'éducation à la citoyenneté dépassent le discours bien pensant, les vœux pieux ou l'utopie pédagogique, on ne peut faire l'économie d'une transformation de l'évaluation**. Elle doit permettre véritablement «un retour sur le passé et une projection vers l'avenir[26]» nécessaires à l'évolution et à l'amélioration de l'enseignement, mais surtout encourager l'atteinte des objectifs de formation que l'on considère prioritaires pour l'avenir de la société et des citoyens qui la bâtissent.

La politique ministérielle *L'École, tout un programme*[27] reconnait que «certaines pratiques d'évaluation doivent être revues et corrigées» et qu'il faudra trouver les instruments de mesure les plus appropriés au regard de l'acquisition des contenus disciplinaires et des compétences transversales. Des façons de faire différentes sont d'ailleurs en train de prendre forme dans le milieu éducatif : portfolio, évaluation par les pairs, auto-évaluation, grilles d'observation, etc. En ce qui a trait aux modalités de correction des épreuves ministérielles, on souhaite «redonner son importance au jugement du personnel enseignant[28]». Ce sont là des pas dans la bonne direction à la condition que personne ne perde de vue les objectifs visés par les programmes et que la gestion du processus d'évaluation ne l'emporte pas sur sa raison d'être[29].

Les outils de travail

Tout spécialiste dispose d'un «coffre à outils», matériel et intellectuel, qui lui permet d'accomplir son travail selon les règles de l'art. En éducation aussi, ces outils existent. Dans certains cas, cependant, il y a comme un déséquilibre dans l'usage des outils qui fait qu'on en adopte un en s'imaginant qu'il répond à tous les besoins et assure tous les résultats escomptés.

Pour de trop nombreux enseignants et enseignantes, le manuel a réponse à tout, le manuel c'est le programme. Avec pour conséquence que les programmes et les guides pédagogiques qui constituent les documents d'orientation par excellence sur les objectifs, contenus et résultats de formation à atteindre sont parfois lus rapidement et mis de côté au profit du manuel ou d'un des manuels approuvés par le Ministère. Bien sûr, ces manuels ont pris en considération le contenu du programme; mais aucun manuel ne peut jamais, à lui seul, couvrir toutes les facettes d'objectifs qui combinent savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir vivre ensemble dans un contenu de programme. Et pour adopter des stratégies pédagogiques qui, en plus des contenus intellectuels, viseront également le développement ou l'acquisition des attitudes, compétences et valeurs prévues au programme, il faut s'être approprié et avoir intériorisé les objectifs du programme. Le manuel peut alors devenir un outil de travail privilégié mais demeure accessoire à l'atteinte des objectifs prévus par le programme.

Ces remarques de nature générale prennent une importance particulière au regard de l'éducation à la citoyenneté. **Le Conseil trouverait regrettable que le milieu éducatif s'attende à ce qu'un manuel (ou plusieurs) soit suffisant pour répondre au mandat d'éducation à la citoyenneté**. Car, outre les connaissances spécifiques concernant plus particulièrement le champ de l'éducation civique, **c'est beaucoup sur la qualité de citoyen et d'ouverture sur le monde des enseignants et des enseignantes, leur expertise et leur engagement dans la cité scolaire, et**

24. Il suffit de lire certains guides pédagogiques des années antérieures pour s'en convaincre.

25. L'évaluation formative et sommative des attitudes peut se faire au même titre que celle des connaissances comme en témoignent, entre autres, l'ouvrage de Dominique Morissette et de Maurice Gingras : *Enseigner des attitudes. Planifier, intervenir, évaluer*, ou des méthodes mises en place dans les cheminements d'éducation internationale comme l'exemple de l'école secondaire louperivienne présenté à la fin du chapitre 3.

26. Conseil supérieur de l'éducation (1983), *op. cit.*, p. 122.

27. Ministère de l'Éducation, *op. cit.*

28. *Ibid.*, p.33.

29. Et qui seront pris en considération dans le prochain rapport annuel du Conseil sur l'évaluation institutionnelle.

la pertinence des approches et des stratégies pédagogiques utilisées dans leur enseignement que le Conseil mise à des fins de réussite du projet d'éducation à la citoyenneté. C'est pourquoi il les invite, dans un premier temps, à bien étudier le programme d'éducation à la citoyenneté et les documents ministériels d'appoint pour saisir toute la portée des objectifs visés et à se prévaloir des activités de perfectionnement qui seront mises en place; dans un deuxième temps, il les encourage à se faire confiance, comme individus et citoyens engagés dans la cité scolaire comme dans la Cité, pédagogues et professionnels détenteurs d'expertise, pour assumer, avec l'équipe-école, ce mandat renouvelé qui est confié aux acteurs scolaires.

Connaître et reconnaître ce qui se fait déjà...

Ce n'est pas d'aujourd'hui qu'existe le souci de préparer des citoyens et des citoyennes capables de prendre leur place dans la société, d'affirmer leurs droits, de connaître leurs responsabilités et de travailler à ce que leur environnement social tende à répondre aux besoins et aux attentes des individus qui y vivent. Sans nécessairement être explicite, ce souci a toujours été inclus dans le volet socialisation de la mission de l'école et du système éducatif en général et il est appuyé ou complété par d'autres instances qui partagent ce même objectif démocratique. **Le projet d'éducation à la citoyenneté confié au système éducatif a désormais le mérite de s'inscrire dans une politique éducative clairement affirmée à cet égard et doit être l'occasion de prendre en considération et d'évaluer ce qui se fait déjà en ce sens afin de pouvoir construire sur des acquis de qualité et, au besoin, de préciser des orientations ou des objectifs plus spécifiques ou davantage systématiques**.

...dans le milieu éducatif

Le Conseil a eu l'occasion de le mentionner à quelques reprises dans le cours de son rapport, **le milieu éducatif n'a pas attendu la proposition ministérielle d'un projet d'éducation à la citoyenneté pour s'engager dans des activités formatrices en la matière**, particulièrement dans des activités de la vie scolaire – comme l'illustrent les exemples présentés à la fin des chapitres 3 et 4 ou à l'annexe II. Sous une forme ou sous une autre, il se fait dans la cité scolaire (à l'école, au cégep ou à l'université) un apprentissage des règles de la vie démocratique en usage dans la Cité. Malheureusement, ces initiatives restent trop souvent un «trésor caché» dans les murs de l'établissement, sans toute la valorisation et le soutien internes qu'elles mériteraient et sans la diffusion qui permettrait à d'autres milieux éducatifs de s'en inspirer[30].

Dans de nombreux avis et rapports du Conseil, la question d'un espace d'échange, de débat, de discussion et d'information pour la profession enseignante, de quelque niveau soit-elle, a été soulevée[31], mais sans résultat. Or, plus que jamais avec le projet d'éducation à la citoyenneté, le milieu éducatif aura besoin d'échanger, de partager ses expériences – ses succès, les embûches rencontrées et ses déboires –, de s'inspirer du travail et des réussites des collègues, d'engager des projets communs, de s'appuyer sur les avancées de la recherche dans des domaines d'intervention qui touchent à l'éducation à la citoyenneté. À titre d'exemple seulement, combien d'enseignants et d'enseignantes, de directeurs ou de directrices d'établissement, peuvent dire qu'ils connaissaient les activités signalées dans le présent rapport? **Comment faire en sorte que les belles réussites d'enseignants et d'enseignantes imaginatifs et dévoués profitent aux collègues, aux populations étudiantes et à toute la société, en bout de ligne?**

30. Des ressources sont en train de prendre forme sur Internet, des sites qui informent ou qui donnent la parole aux enseignants et aux enseignantes du primaire-secondaire (voir, entre autres, le site de l'Infobourg http://www.infobourg.qc.ca ou celui de Rescol (le Réseau scolaire canadien) http://www.rescol.ca.) Des bulletins d'information comme celui du Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale *Liaison – CÉICI* (www.cam.org/~ceici/bulletin/liaison.htm), constituent également une tribune pour faire la promotion d'initiatives du milieu scolaire, souvent en lien avec les objectifs poursuivis par l'éducation à la citoyenneté, de même que des publications comme *Vie pédagogique* ou *Vivre le primaire*.

31. Notamment dans son rapport annuel 1990-1991 sur la profession enseignante; il est revenu sur le sujet avec insistance dans son rapport annuel 1994-1995 sur la maîtrise du changement, disant que «la société québécoise ne peut faire l'économie d'un tel espace intellectuel si l'on souhaite créer une véritable synergie entre les activités de recherche, de formation et de pratique [...]» (p.75).

... en collaboration avec le milieu éducatif

Des exemples recueillis par le Conseil illustrent qu'il se fait aussi de nombreuses activités éducatives réalisées en collaboration ou en partenariat, qu'il s'agisse des instances municipales (avec les conseillers municipaux et au conseil de ville, par exemple), des entreprises (notamment en matière de protection de l'environnement), des médias (pour les écrits étudiants) ou des mouvements associatifs et communautaires (aide internationale, services à la communauté); quelques-uns sont présentés en fin de chapitre.

Il se fait aussi des activités à plus grande échelle, si l'on peut dire, qui sont accessibles à tout le milieu éducatif du Québec et dont témoignent les initiatives suivantes. À titre d'exemple en la matière, l'Assemblée nationale s'est donné pour objectif d'«informer et sensibiliser les jeunes, du primaire jusqu'à l'université, en vue de développer chez eux le sens démocratique et le respect des institutions[32]». Pour ce faire, des outils pédagogiques et des activités de participation interinstitutionnelle sont développés et offerts à tous les ordres d'enseignement, autant à des fins de formation des jeunes que du corps professoral. Sur un autre plan, au ministère de l'Éducation, le Réseau ACTI-JEUNES, fondé en 1992, a pour objectifs «d'aider les écoles à maintenir ou à augmenter la cohérence de leurs actions dans le domaine de la vie scolaire et à mettre l'accent sur la dimension éducative de celles-ci, tout en misant sur le leadership des élèves». Un bulletin de liaison, le *Petit magazine ACTI-JEUNES* rend compte des diverses activités qui se tiennent dans les régions et donne la parole aux élèves et au personnel scolaire qui participent activement au réseau. Ces deux initiatives sont décrites en fin de chapitre.

Le Conseil tient à souligner l'importance d'initiatives du genre dans le milieu éducatif ou comme celles du Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CÉICI), des regroupements comme *École, instrument de paix* ou *Nous tous un soleil*, par exemple; il invite les acteurs éducatifs à tirer profit des possibilités qui existent et à les enrichir avec leurs propres initiatives — ces exemples sont aussi décrits en fin de chapitre. Au fur et à mesure que se «convivialise» l'usage de la voie/voix électronique, il est à souhaiter que se créera un engouement pour de telles ressources dans le milieu éducatif à tous les ordres ou secteurs d'enseignement, et qu'on y verra un espace privilégié pour partager la parole et les initiatives d'une variété d'acteurs du terrain en matière d'éducation à la citoyenneté comme dans toute autre problématique éducative.

...dans d'autres lieux de formation

C'est d'abord dans la famille que se construit la notion de citoyenneté chez un individu. Dès son plus jeune âge en effet, l'enfant est témoin des valeurs, comportements et attitudes qui sont véhiculés dans son foyer à l'égard de la vie en société. Les façons d'assumer les responsabilités de parent, de travailleur, de voisin, de citoyen et de contribuable, les opinions ou réactions concernant l'appareil politique, le processus démocratique, l'école, la vie associative et communautaire, l'immigration, le degré d'ouverture à la différence sous toutes ses formes constituent les bases sur lesquelles l'école devra poursuivre l'édification d'une citoyenneté ouverte et généreuse. Les médias électroniques et l'environnement immédiat de l'enfant ne sont certes pas sans influence, avant même l'entrée à l'école, mais il n'en demeure pas moins que le discours et l'exemple du milieu familial jouent un rôle important dans la réussite de ce que pourra faire l'école en matière d'éducation à la citoyenneté. **Avec le mandat d'éducation à la citoyenneté confié à l'école, le Conseil estime qu'il est essentiel de sensibiliser les familles au contenu et aux visées d'un tel projet** et de s'assurer, comme toujours dans le domaine de l'éducation, de l'adhésion et de la collaboration des parents dans l'apprentissage de la citoyenneté en milieu scolaire, non seulement par des partenariats famille/équipe-école dans l'environnement scolaire proprement dit, mais aussi dans le milieu familial par les valeurs, comportements et attitudes qui y sont prônés.

Parmi les autres lieux de formation que le Conseil identifie pour compléter ou enrichir le projet d'éducation à la citoyenneté dévolu au milieu éducatif, il accorde une importance particulière au mouvement associatif, au mouvement syndical et aux médias éducatifs.

Les organismes du mouvement associatif constituent des lieux par excellence d'apprentissage et d'exercice de la vie démocratique, autant pour les jeunes – les Maisons de jeunes, par exemple ou des regroupements comme le Mouvement des scouts et guides[33] – que pour les adultes; le Conseil a d'ailleurs abordé le sujet au chapitre précédent. Aussi **le milieu éducatif est-il invité à considérer le mouvement associatif comme un lieu de formation à la vie démocratique, un partenaire dans le projet d'éducation à la citoyenneté**, une voie qu'illustrent les quelques exemples présentés en fin de chapitre. Il pourrait s'inspirer des principes et modes de fonctionnement qui y ont cours et établir des partenariats pouvant déboucher sur des stages ou des activités dirigées permettant à des élèves du primaire-secondaire ou à des étudiants et étudiantes de l'enseignement supérieur de bénéficier d'une expertise non négligeable dans le cadre d'une participation à des activités de service à la communauté.

32. Propos tirés d'une communication de Robert Tremblay, responsable du Service de la production pédagogique à l'Assemblée nationale, lors de la consultation régionale du Conseil tenue à Québec le 11 décembre 1997.

33. On pourra se référer au site Internet (http://www.fqgs.scouts.ca) de la Fédération québécoise du guidisme et du scoutisme, une organisation vouée à l'éducation des jeunes et à leur développement intégral dans le cadre, plus particulièrement, d'activités de plein air; on y mise, notamment, sur le développement de l'esprit d'équipe, y associant des valeurs comme l'ouverture d'esprit, la confiance dans les autres, la générosité, la solidarité.

Le mouvement syndical repose sur la participation active et la prise de parole de ses membres; de ce seul fait, il **constitue un espace privilégié d'exercice de la citoyenneté et de la démocratie**. Afin de donner la possibilité à tous les travailleurs et travailleuses d'exercer leur pouvoir démocratique de façon éclairée, on y a traditionnellement assumé, selon les besoins, des activités de formation initiale au processus démocratique, à la connaissance des institutions et de sensibilisation aux droits de la personne. Au cours des dernières années, cependant, dans la foulée des transformations de la société mettant en évidence des besoins nouveaux, la formation serait dorénavant davantage orientée vers la sensibilisation des travailleurs au pluralisme social et à l'interculturel. Il faut y voir un complément aux efforts d'éducation à la citoyenneté du système éducatif et, en ce sens, **le Conseil souhaiterait qu'y soient promues les valeurs, attitudes et compétences visées par le projet d'éducation à la citoyenneté**.

En dernier lieu, **le Conseil identifie la télévision éducative, et plus particulièrement Télé-Québec, comme un espace éducatif pouvant jouer un rôle important dans la société québécoise en matière d'éducation à la citoyenneté et d'ouverture sur le monde**. En plus de la diffusion de la connaissance et du savoir, ce réseau de télévision veut aussi donner à la société un accès aux œuvres culturelles du Québec, considérant que «ce sont elles qui façonnent sa mémoire et son identité[34]»; il se définit aussi «en complémentarité et en soutien au monde de l'éducation, et plus particulièrement à l'école québécoise[35]». Au même titre que des séries qui ont eu pour but de faire la promotion de l'alphabétisation (*Graffiti*), de mieux faire connaître la vie dans une école secondaire (*ZAP*) ou de contribuer à la réussite éducative (*Allo Prof!*), ne pourrait-on envisager de mettre en scène des situations qui illustreraient l'exercice de la démocratie et du rôle de citoyen dans différents contextes? Dans son document de consultation sur la formation continue, la ministre de l'Éducation invite d'ailleurs Télé-Québec à «intégrer la préoccupation de la prévention de l'analphabétisme dans sa programmation pour les jeunes[36]». C'est un pas dans la bonne direction, mais le Conseil encourage la ministre à dépasser la nécessaire éducation des jeunes ou la lutte contre l'analphabétisme, pour contribuer de façon plus large au développement d'une compétence citoyenne dans toute la société.

Faire de l'éducation à la citoyenneté un élément central du projet éducatif

Pour que l'éducation à la citoyenneté prenne tout son sens, pour qu'elle contribue véritablement à faire en sorte que chacun puisse s'investir dans l'édification d'un environnement social de qualité, pour qu'elle soit davantage qu'un savoir acquis et débouche sur l'action et l'engagement, elle doit imprégner la culture institutionnelle de chaque établissement. C'est donc par l'intermédiaire du projet éducatif, projet d'établissement ou énoncé de mission (le projet institutionnel, en quelque sorte, quel que soit l'ordre d'enseignement) que le milieu éducatif peut à la fois manifester son adhésion aux principes qui fondent le projet d'éducation à la citoyenneté — démocratie, pluralisme, engagement collectif —, et identifier des moyens concrets pour y parvenir.

34. *Mission et objectifs*, site Internet de Télé-Québec: http://www.telequebec.qc.ca.

35. *Ibid*, volet *Éducation*.

36. *Vers une politique de la formation continue*, p.25.

Le Conseil est convaincu de la pertinence et de l'urgence d'inclure un objectif de préparation à l'exercice d'une citoyenneté de qualité dans tout le processus éducatif et d'en vivre toutes les facettes au sein même de la cité scolaire. Il lui semble indéniable que ce soit à la fois par la formation, par la pratique et par l'exemple tels que véhiculés dans les établissements et par les divers acteurs du milieu éducatif que puisse s'instaurer une véritable culture de la citoyenneté, au sens civique ou sociologique; ce qui ne sera possible et réalisable que s'il s'agit d'un objectif que tous partagent dans chaque établissement et qui transpire dans les décisions, attitudes et comportements de chacun. **C'est donc en inscrivant dans son projet éducatif une volonté particulière de former des citoyens plus complets, capables de vivre *ensemble* dans la société d'aujourd'hui et de travailler *ensemble* à l'édification de la société de demain et d'une communauté planétaire, mais plus encore, en adoptant un projet éducatif qui s'appuie sur la promotion et le respect des valeurs qui sous-tendent l'émergence de cette «nouvelle citoyenneté»** — comme en témoignent des exemples présentés en fin de chapitre —, **que le système éducatif sera en mesure de relever le défi d'éducation à la citoyenneté qui lui est expressément lancé, et d'optimiser, d'une certaine façon, chacune des activités formelles réalisées à cette fin.**

Dans son rapport annuel sur le changement, le Conseil identifiait le projet institutionnel d'un établissement comme le moyen par excellence pour préciser sa mission, les objectifs poursuivis et les moyens mis en œuvre pour les atteindre[37]. Il en a fait la promotion pour le collégial dans son rapport sur le partage des pouvoirs et des responsabilités, rappelant que beaucoup d'écoles du primaire-secondaire y avaient «trouvé un regain de sens et une source d'inspiration», dans la mesure où certains éléments étaient pris en compte, tels l'énoncé de valeurs qui orientent et inspirent l'action, une entreprise collective, des propositions réalistes et réalisables, des orientations nettes et précises, un cadre d'action pour l'ensemble des ressources humaines[38]. Nul doute, également, que l'énoncé de mission des universités puisse aussi être l'instrument privilégié pour doter l'institution universitaire d'un projet collectif comme celui de former des professionnels qualifiés qui soient en même temps des citoyens actifs, lucides et responsables, ouverts tout autant sur une communauté de proximité que sur la communauté universelle.

37. Conseil supérieur de l'éducation (1995), *op. cit.*, p.37-41.

38. Conseil supérieur de l'éducation (1996), *op. cit.*, p.38 et 39.

Dans tous les ordres d'enseignement, le projet éducatif — quels que soient la forme qu'il prenne ou le nom qu'on lui donne — permet de donner sens et orientation aux objectifs à poursuivre, aux décisions à prendre, aux efforts à faire en concertation et en collaboration. Parce qu'il existe bien des aspects de l'éducation qui demandent une prise de conscience et des mesures de redressement, le risque existe cependant que le projet éducatif ne devienne en quelque sorte qu'un catalogue institutionnel de vœux pieux et d'arguments de promotion auprès des parents. Aussi, dans la mise au point d'un projet éducatif qui soit le reflet d'une volonté réelle d'atteindre des objectifs clairement identifiés, les acteurs éducatifs auront à relever le double défi d'un équilibre à maintenir entre ce qui est souhaitable et ce qui est possible, et d'une capacité à concilier des objectifs ministériels qui peuvent sembler différents à première vue — la réussite scolaire, la citoyenneté, l'ouverture sur le monde, etc. — mais qui visent tous à préparer une relève sociale de qualité. **C'est à une démarche qui exige de la détermination et qui s'inscrit dans le long terme que le milieu éducatif est appelé à adhérer, à travers le mandat d'éducation à la citoyenneté.**

Favoriser l'émergence d'une «nouvelle citoyenneté»

En voulant cerner la notion de citoyenneté dans son premier chapitre, le Conseil a noté divers aspects du rôle et de la responsabilité de l'État dans un contexte où l'ambiguïté de la définition juridique de la citoyenneté ajoute à la difficulté de définir le type de citoyenneté sociologique ou civique que doit viser le projet d'éducation à la citoyenneté. Il entend maintenant identifier comment il perçoit le rôle de l'État aux fins de la réussite du projet d'éducation à la citoyenneté dévolu à l'école.

Il importe d'abord de souligner que cette réussite lui paraît difficile, malgré tous les efforts qui seront réalisés dans le milieu éducatif, si l'État en laisse l'entière responsabilité à l'éducation sans l'appuyer par des actions concrètes dans la société même. Le système éducatif et tout son personnel, du primaire à l'université en passant par l'éducation des adultes, et les autres lieux de formation postscolaire en matière sociale, peuvent jusqu'à un certain point œuvrer à la formation de citoyens et de citoyennes pour qu'ils contribuent au devenir de la société, mais ils auront besoin d'un environnement social propice à l'épanouissement de la citoyenneté enseignée. **L'État est donc invité à promouvoir, dans ses façons de faire et dans la conception de ses diverses politiques sociales ou économiques, les valeurs, attitudes et compétences qu'il demande au système éducatif de développer dans l'école.**

En favorisant l'exercice d'une citoyenneté davantage participative et mieux éclairée, l'État peut renforcer le processus démocratique et permettre à tous les membres de la société de faire entendre leur voix, de faire connaître leur opinion et de débattre des grands enjeux du développement économique et social. Le processus démocratique est décentralisé depuis longtemps vers les municipalités et les commissions scolaires. Par ailleurs, la mise en vigueur d'une *Politique de soutien au développement local et régional* fait expressément appel à une participation accrue des citoyens; d'où l'importance d'une préparation adéquate à l'exercice de telles responsabilités. L'État peut également jouer un rôle d'intégration sociale de tous les citoyens et de toutes les citoyennes en encourageant la recherche d'un meilleur équilibre entre le développement social et le développement économique. Le principe d'une même citoyenneté pour tous doit s'inscrire dans la vie quotidienne et la culture politique afin que chacun puisse faire respecter ses droits et comprendre l'importance d'assumer ses propres

responsabilités pour le devenir de la collectivité – la *Semaine de la citoyenneté* et la remise du *Prix de la citoyenneté*, des initiatives du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, peuvent constituer des moments privilégiés pour promouvoir le concept de la «nouvelle citoyenneté». Il faut aussi que le discours sur la «participation» des citoyens et sur la construction d'une société meilleure soit cohérent avec les orientations qui sont prises et les politiques qui sont adoptées : par exemple, comment des personnes peuvent-elles participer sans comprendre les enjeux sociaux, sans disposer des ressources pour répondre à leurs besoins essentiels, etc.?

Dans son document de consultation sur la formation continue, la ministre de l'Éducation insiste sur une concertation des efforts entre son ministère, celui de l'Emploi et de la Solidarité et celui des Relations avec les citoyens et de l'Immigration afin que la satisfaction des besoins liés au développement économique n'occulte pas celle des besoins liés au développement personnel[39] et aux besoins de francisation des nouveaux arrivants[40]. **Le Conseil croit qu'il y a également place pour une préoccupation à l'égard des besoins de développement social dans laquelle s'inscrit le projet d'éducation à la citoyenneté et qui devra s'appuyer sur une reconnaissance et une concertation interministérielles**, notamment avec le ministère de l'Emploi et de la Solidarité, mais aussi avec celui des Relations avec les citoyens et de l'Immigration et celui de la Santé et des Services sociaux, **pour établir une synergie des orientations et des actions gouvernementales dans l'édification d'un projet de société en harmonie avec les visées du projet d'éducation à la citoyenneté.**

Des actions plus circonscrites et de portée immédiate peuvent aussi être signalées, parfois rappelées, à la ministre de l'Éducation pour faciliter la mise en place et la réussite du projet d'éducation à la citoyenneté, notamment au primaire-secondaire. Le Conseil ne saurait trop insister sur la nécessité d'une **information** et d'une **sensibilisation** du milieu éducatif, mais aussi de l'ensemble de la société, sur les enjeux qui sont à l'origine de ce projet et sur l'importance qu'il faut y accorder pour le devenir de la société québécoise[41] . Une **formation appropriée** du personnel enseignant et des divers acteurs éducatifs, que ce soit dans le cadre de la formation initiale, du perfectionnement ou de la formation continue, constitue une condition de réussite essentielle et préalable à la mise en place du programme d'éducation à la citoyenneté. La **reconnaissance du processus démocratique** dans l'organisation scolaire doit s'appliquer également aux élèves capables d'assumer cette responsabilité dans le milieu scolaire; par ailleurs, en ce qui concerne les représentants des élèves du deuxième cycle du secondaire au conseil d'établissement , il conviendra de trouver les meilleurs moyens pour permettre et solliciter leur collaboration afin qu'ils puissent participer activement aux travaux qui y seront menés.

La logique suggère que les **conditions de travail et d'exercice du personnel enseignant** doivent faciliter tout autant l'enseignement des savoirs liés à l'éducation à la citoyenneté que la création d'un environnement qui prédispose au développement de la mentalité qui accompagne la compétence citoyenne et à l'élaboration de pratiques mieux adaptées aux objectifs visés. Il y a là un défi que devront relever les organisations syndicales tout autant que le Ministère.On doit tenir compte de certaines conditions particulières essentielles à une bonne mise en marche de tout projet, telles que des groupes dont la taille permet des activités de participation et de coopération, des élèves qui comprennent suffisamment la langue dans laquelle on leur enseigne, du temps pour se concerter, établir des collaborations entre enseignants et monter des projets communs, un soutien pédagogique diversifié pour faire de l'éducation à la citoyenneté la trame de fond de la pratique enseignante dans n'importe quel environnement démographique. À cet égard, en lien avec les exigences de travail du milieu scolaire en contexte pluriethnique, il serait souhaitable que les conditions de travail de l'équipe-école et les ressources (humaines, matérielles et financières) qui sont mises à sa disposition prennent en considération des besoins particuliers d'ajustement dans ces milieux (par exemple, ratios enseignant/élèves, aides pédagogiques, etc.). On note, de plus en plus, une certaine tendance à réduire la durée de séjour en classe d'accueil; sur le plan psychosocial, s'il est certes justifiable d'agir de la sorte à des fins d'intégration rapide, il ne faudrait pas négliger, sur le plan psychoéducatif, la difficulté accrue pour l'élève et l'enseignant par l'intégration en classe régulière d'un jeune qui maîtrise difficilement la langue. Si de telles façons de faire doivent être implantées, elles devront s'accompagner de mesures de soutien appropriées, autant pour l'élève que pour l'enseignant. La ministre est donc invitée à accorder une attention toute particulière aux besoins de formation et

39. *Vers une politique de la formation continue*, p.11.

40. *Ibid.*, p. 43.

41. Il note d'ailleurs les efforts qui sont faits en ce qui concerne l'implantation des conseils d'établissement au regard de l'information et de la formation (voir *L'Info-Réforme* du 24 août 1998 http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/info_ref/numero8.htm). Il s'agit là d'une approche intéressante qui gagnerait à être mieux connue du public concerné par l'éducation et les réformes en cours.

de francisation, en milieu pluriethnique, et aux mesures de soutien qu'ils impliquent, car ils sont garants de l'équité sociale que vise le projet d'éducation à la citoyenneté. Et à cela, le Conseil croit utile d'ajouter que des mesures appropriées devraient encourager les décideurs institutionnels à faire une place à un plus grand nombre de représentants des minorités visibles dans l'organisation scolaire, de façon à créer un environnement qui reflète davantage le pluralisme de la société québécoise.

En dernier lieu, **le Conseil tient à réaffirmer que le projet d'éducation à la citoyenneté, même s'il est davantage formel et encadré par le ministère de l'Éducation au primaire-secondaire, ne peut qu'être un projet de formation continue à travers tous les ordres et tous les secteurs d'enseignement. À cette fin, dans ses interventions auprès des milieux éducatifs concernés à l'enseignement supérieur et à l'éducation des adultes, la ministre pourra s'assurer que des mesures et des ressources appropriées encouragent et facilitent l'adhésion à ce projet éducatif, particulièrement en ce qui a trait à l'ouverture à l'autre et à la diversité, à l'engagement social et à l'apprentissage de la vie démocratique. C'est ainsi que pourra se concrétiser la volonté de vivre et de construire ensemble, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur le monde — un projet exigeant mais en même temps porteur d'espoir à l'approche du nouveau millénaire.**

Des **exemples d'interventions** *propices à des* apprentissages *liés à la* **citoyenneté,** *en* **collaboration** *avec le* milieu éducatif

Des actions visant la connaissance des institutions et l'apprentissage de la démocratie : l'exemple de l'Assemblée nationale

Depuis 1992, en collaboration avec le ministère de l'Éducation et d'autres organismes, l'Assemblée nationale prépare et propose aux milieux scolaires du matériel et des activités pédagogiques adaptés aux objectifs des programmes d'études. L'objectif des activités est de faire connaître aux jeunes les institutions parlementaires, de les sensibiliser à l'importance de la démocratie et au rôle de citoyen en démocratie et de développer chez eux le respect des institutions parlementaires.

[Site Internet: http://www.assnat.qc.ca/fra/pedagogique/index. html]

Un grand nombre d'établissements scolaires, du primaire à l'université, participent aux activités de l'Assemblée nationale; ces activités sont, par exemple :

au primaire

- Une vidéo pédagogique appelée «La démocratie sous les arbres», avec guide d'accompagnement;
- «Le parlement écolier» : une simulation des travaux de l'Assemblée nationale permettant à 125 élèves de 6e année de venir siéger à l'Assemblée nationale pendant une journée.

au secondaire

- Un document pédagogique avec acétates intitulé «À la découverte des institutions parlementaires»;
- Le Tournoi Jeunes démocrates : un jeu questionnaire ayant pour thème la démocratie, de la Grèce antique au Québec d'aujourd'hui;
- Des pièces de théâtre à mettre en scène «Faites votre histoire en théâtre!».

au collégial

- Le Tournoi Jeunes démocrates;
- Le Forum étudiant : une simulation des travaux de l'Assemblée nationale; elle se prépare d'abord en région pour se réaliser par la suite au niveau national, avec 160 jeunes encadrés par des enseignants, des experts de l'Assemblée nationale et des parlementaires, pour une durée de cinq jours.

à l'université

- Le Parlement jeunesse et le Parlement étudiant : deux simulations parlementaires d'une durée de dix jours avec séances de tutorat par des experts en législation et en procédure parlementaire;
- Un programme annuel de bourses de la Fondation Jean-Charles-Bonenfant qui s'adresse à des bacheliers en sciences politiques, histoire, droit, journalisme, science économique et communication et qui permet de faire un stage de dix mois à l'Assemblée nationale.

L'Assemblée nationale offre aussi aux enseignants:

- Des conférences sur l'origine du parlementarisme au Québec;
- Des colloques sur la démocratie et les institutions parlementaires.

Le développement du leadership : l'exemple du Réseau ACTI-JEUNES du ministère de l'Éducation

Depuis 1992, le Réseau ACTI-JEUNES — un réseau coopératif de formation et d'échanges de matériel ou d'information pour le personnel scolaire du primaire-secondaire et les conseils d'élèves — a pour objectifs «d'aider les écoles à maintenir ou à augmenter la *cohérence de leurs actions* dans le domaine de la vie scolaire et à mettre l'accent sur la *dimension éducative* de celles-ci, tout en misant sur le *leadership des élèves*».

Particulièrement présent sur le plan régional, ACTI-JEUNES constitue un forum dynamique pour l'organisation d'activités de participation démocratique dans le cadre de la vie scolaire. Un module de formation propose un mode de fonctionnement pour «L'élection du conseil d'élèves à l'école secondaire», un autre module pour aider les jeunes à acquérir les habiletés qui leur permettront d'animer leur milieu scolaire : «Le travail en équipe et la communication». Des sessions de formation locales ou régionales, des colloques pour les «Jeunes leaders», du matériel pédagogique et divers instruments de communication (vidéos, programmes d'études, répertoires, trousse d'animation, etc.) illustrent la panoplie d'activités qui sont offertes au milieu scolaire pour rendre la vie scolaire enrichissante sur le plan de la participation et de l'initiative des jeunes et pour faciliter le travail de l'équipe-école en la matière.

Un bulletin de liaison, le *Petit magazine ACTI-JEUNES* rend compte des diverses activités qui se tiennent dans les régions — comme, par exemple, la tenue d'un Gouvernement étudiant en 1995-1996 organisé par le conseil d'élèves de la polyvalente Esdras-Minville, Grande-Vallée, qui leur a valu le prix d'excellence régional ACTI-JEUNES Desjardins —, donne la parole aux élèves et au personnel scolaire qui participent activement au réseau.

[Site Internet : http://www.acti-jeunes.meq.gouv.qc.ca]

Un projet de solidarité internationale avec le Comité de Solidarité Tiers-Monde de Trois-Rivières

Créée en 1987 à l'initiative du Comité de Solidarité Tiers-Monde de Trois-Rivières, l'activité parascolaire «Les jeunes génies de l'international» est destinée aux élèves de 2e cycle du primaire et du secondaire. L'activité et le concours qui y est associé ont pour but de sensibiliser la population et les jeunes en particulier, aux enjeux de notre monde et de permettre aux jeunes de se rendre compte qu'ils ont le pouvoir de prendre en charge leur avenir et celui de la société. Sont également partenaires dans la réussite de cette activité réalisée avec le milieu scolaire: Développement international Desjardins, l'Agence canadienne de développement international (ACDI), le quotidien *Le Nouvelliste*, les Caisses populaires Desjardins du Centre-du-Québec.

L'activité proposée aux jeunes consiste en une expérience de journalisme visant la promotion de la solidarité internationale. Au secondaire, les équipes composées d'élèves du 2e cycle et encadrées par un adulte de l'école, ont pour tâche:

- de rédiger des articles consacrés à la solidarité internationale — chaque semaine, sur une période de 18 semaines, *Le Nouvelliste* consacre une page du cahier info-jeunes à des articles en provenance des équipes «Jeunes génies», auxquels s'ajoutent des photos ou illustrations et les rubriques «Question de savoir» ainsi que «Des Canadiens s'impliquent à l'étranger»;
- d'organiser des activités de solidarité internationale, dans l'école ou ailleurs — il peut s'agir de conférences, de projections de film, d'expositions, d'articles dans le journal étudiant, d'activités interculturelles, etc. qui déboucheront, dans la mesure du possible, sur des gestes concrets de solidarité (pétition, envoi de matériel au tiers-monde, etc.);
- de faire la promotion dans l'école du jeu-questionnaire publié dans *Le Nouvelliste* en lien avec la page consacrée aux «Jeunes génies» et de la rubrique «Question de savoir»; des prix sont attribués aux participants par tirage au sort parmi les élèves du primaire, du secondaire, les enseignants et le public.

Les élèves du 2e cycle du primaire ont pour tâche:

- de participer pendant au moins huit semaines au jeu-questionnaire;
- d'organiser une activité de solidarité internationale à l'intention de leur classe ou des autres élèves de l'école; pour être valide, une photo de l'activité de sensibilisation doit accompagner la participation au concours.

[Pour en savoir davantage et prendre connaissance de certains des textes publiés, consultez le site Internet: http://www.cstm.qc.ca]

Des exemples d'interventions *propices à des* apprentissages *liés à la* citoyenneté, *dans le* mouvement associatif

L'exemple du Parlement de la rue

Le *Parlement de la rue* est une activité de durée limitée qui s'est tenue du 14 novembre au 15 décembre 1997 au parc de l'Esplanade à Québec, près du véritable Parlement. Deux roulottes, une corde à linge géante pour y suspendre les revendications, un ralliement national, ce «campement» anti-pauvreté a été mis en place par la Coalition DROIT de Québec pour dénoncer la réforme de l'aide sociale et tenir lieu de Parlement du peuple.

Au menu quotidien des activités: points de presse, accueil de personnalités des secteurs politique, social ou culturel, débats en soirée. Les responsables du projet ont voulu donner aux «gens mal pris» un lieu et une occasion pour se faire entendre et leur permettre de vivre une expérience de démocratie et de solidarité. Le Parlement de la rue siégait 24 heures sur 24, 7 jours sur 7; des groupes se formaient pour débattre de la pauvreté, de l'aide sociale, de mesures réalistes pouvant être prises.

L'exemple de la Ligue des droits et libertés

La Ligue des droits et libertés est un organisme non gouvernemental qui a pour mission de travailler à la connaissance, à la reconnaissance, à la défense et au développement des droits individuels et collectifs de la personne; quatre sections régionales sont actives au Québec. Par ses publications ou les activités publiques qu'elle organise ou auxquelles elle participe, elle veut contribuer aux efforts de développement de la démocratie et à l'élargissement de la pratique de la citoyenneté. Des sujets comme les mécanismes de participation à la vie municipale, le rôle des médias dans la démocratie municipale, la citoyenneté et le droit de participation font partie des thèmes qui suscitent l'engagement de la Ligue. Son implication passée dans de nombreux dossiers de défense et de promotion des droits a joué un rôle important dans l'adoption des chartes des droits québécoise et canadienne.

L'éducation interculturelle grâce au travail d'un organisme communautaire

Nous tous un Soleil est un organisme qui vise à favoriser la communication interculturelle et, plus particulièrement à amener chaque individu à poser un regard critique sur son propre cadre de référence culturel, à promouvoir le respect des autres et à prendre en charge son identité et son devenir.

Nous tous un Soleil propose aux écoles primaires et secondaires des activités d'animation (théâtre, chansons, musique) pour les élèves, autour de thèmes tels que la ressemblance, la diversité, les préjugés, les stéréotypes, la négociation et la coopération. Il prévoit pour le personnel scolaire et les parents des activités de préparation à ces activités. Il offre aussi des sessions de formation sur l'éducation interculturelle à divers organismes et institutions du secteur public ou du secteur privé, sessions d'une durée de un à trois jours.

Plus d'une centaine d'écoles de Montréal ont collaboré avec cet organisme à ce jour.

Des exemples d'activités de perfectionnement des enseignants du collégial sur l'éducation interculturelle et l'éducation aux droits

Plusieurs types d'activités de *perfectionnement sur l'interculturel* ont été proposés à ce jour aux enseignants du collégial :

- une série de six cours de 15 heures en séquence sont offerts régulièrement dans le cadre de la formation PERFORMA; ces cours sont crédités;
- un miniprogramme de deux activités échelonnées sur deux années a été offert de manière ponctuelle et a rejoint jusqu'ici une poignée de professeurs; il visait à montrer comment insérer un contenu interculturel dans une discipline;
- un programme d'activités a été élaboré par le SIC; ces cours, d'une durée de trois heures à deux jours, ne sont pas crédités;
- il y a aussi diverses autres activités de perfectionnement ponctuel sur l'interculturel qui se donnent selon la formule du perfectionnement collectif, c'est-à-dire à la suite d'une demande de formation sur mesure faite par un groupe de professeurs (un département, par exemple) à son collège; ces activités sont alors de courte durée et non créditées.

Des activités de *perfectionnement sur l'éducation aux droits* ont aussi été offertes aux enseignants de manière ponctuelle, grâce au travail de collaboration du Service interculturel collégial (SIC) et de la Commission des droits de la personne. Ces activités, dont la durée a varié de quelques heures à quelques jours, visaient à permettre aux professeurs de sciences humaines d'introduire dans leur enseignement des éléments de contenu de formation relatifs à l'éducation aux droits. Il est à noter que le SIC et la Commission des droits de la personne s'emploient aussi à préparer un manuel pédagogique d'éducation aux droits destiné aux professeurs qui enseignent dans le programme de sciences humaines; ce matériel devrait couvrir à la fois les aspects internationaux et nationaux des droits de la personne.

[Pour en savoir plus, voir les plans de cours détaillés préparés pour chacune des activités.]

Une présence à signaler dans le milieu éducatif

L'École instrument de paix

L'Association mondiale pour l'École instrument de paix (ÉIP) fut fondée à Genève en 1967 et est établie au Québec depuis 1996. L'organisme développe des activités relatives à l'éducation aux droits de l'homme et à la paix et contribue activement à sensibiliser les milieux scolaires, les autorités, les organismes communautaires et le public en général à un tel enseignement. Ses approches pédagogiques privilégient particulièrement la prise de parole, comme moyen de résolution pacifique des conflits dans un contexte de diversité culturelle.

Dans les écoles, l'ÉIP soutient des activités pédagogiques relatives aux droits de l'homme et de l'enfant et intervient auprès des enseignants, des parents et des jeunes par des rencontres, des séances de discussion et d'information, des tables rondes, etc. Des sessions internationales de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix sont organisées chaque année; elles constituent une occasion privilégiée pour réunir divers acteurs qui ont ainsi la possibilité de se rencontrer et d'échanger en vue de développer des pédagogies visant au respect des droits et des libertés fondamentaux. Des sessions de formation régionales et nationales ont également lieu. Au nombre des publications de l'organisme, la *Collection Thématique* du Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix (CIFEDHOP) présente des articles de fond et des synthèses pertinentes sur le sujet.

[Site Internet : http://www.eip-cifedhop.org]

Le Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CÉICI)

Le CÉICI est à la fois un projet québécois d'éducation dans une perspective mondiale fondé en 1989 et un réseau d'enseignants et d'enseignantes. Il fait la promotion d'une école dont les objectifs sont :

- de préparer les jeunes au monde de demain et au rôle qu'ils auront à y jouer;
- de permettre aux jeunes de comprendre la complexité du monde qui les entoure et les enjeux mondiaux;
- de mettre en place une approche permettant d'intégrer dans les programmes d'études, les connaissances, les attitudes, les valeurs et les habiletés nécessaires pour que les élèves participent efficacement à l'évolution du monde caractérisée par l'interdépendance mondiale et la coopération internationale.

Le Centre offre des activités de formation aux enseignants et privilégie la formation par les pairs. Des ateliers sont proposés sur les thèmes suivants : l'éducation à l'environnement, l'éducation au développement, l'éducation aux droits humains, l'éducation dans une perspective mondiale, l'éducation interculturelle. Le Bulletin *Liaison-CÉICI* et le Centre de documentation complètent les ressources disponibles. Dans son plan d'action 1998-1999, le Centre prévoit la mise en place d'un programme de jumelage interculturel et d'un forum d'échanges et de discussions accessible aux élèves et aux enseignants.

[Site Internet : http://www.cam.org/~ceici]

Conclusion

Le Conseil a voulu dans ce rapport réfléchir à la contribution propre au système éducatif dans la préparation à la «nouvelle citoyenneté», une citoyenneté devenue beaucoup plus exigeante, plus large, plus riche de potentialités également, en raison de la complexité des sociétés démocratiques modernes et des enjeux du prochain siècle déjà à nos portes. Il a choisi d'aborder la citoyenneté sous un angle avant tout sociologique qui lui fait observer que cette citoyenneté doit être perçue comme la capacité de *vivre ensemble* dans une société démocratique, pluraliste, ouverte sur le monde, mais davantage encore, comme la capacité de *construire ensemble* une société juste et équitable. La citoyenneté y fait donc référence à des qualités, des attitudes, des comportements grâce auxquels pourra s'édifier un espace civique qui permette de concilier le respect des particularismes et le partage de valeurs communes et qui prépare chaque personne à s'engager dans une citoyenneté active.

L'école québécoise a toujours joué un rôle primordial dans la formation du citoyen. Mais parce que les exigences de la citoyenneté ont changé, les attentes à l'endroit du système éducatif ont elles aussi évolué, de sorte qu'il doit revoir ses visées et ses façons de faire pour s'assurer d'exercer au mieux ce volet de sa mission. Aujourd'hui, le système d'éducation se voit confier une responsabilité extrêmement importante, que sa position privilégiée dans la société l'oblige à prendre en charge, et qui consiste à former des acteurs sociaux autonomes et libres, à favoriser la cohésion sociale et l'apprentissage d'une capacité de vivre ensemble dans le pluralisme et dans le respect des valeurs démocratiques. Plus précisément, l'école doit former des citoyens conscients des enjeux auxquels font face les sociétés – la leur et l'ensemble de la planète –, conscients de leur responsabilité d'acteur social pour préserver la démocratie et construire un monde viable, capables d'être critiques et de participer activement à la construction de ce monde, ouverts aux autres et à la différence. Éduquer à la citoyenneté, c'est donc éduquer à la démocratie, au pluralisme et à l'engagement collectif.

Comment l'école (au sens large) doit elle s'y prendre? Voilà ce à quoi s'est surtout attardé le Conseil dans son rapport. Il a tenu d'abord à préciser que, pour lui, cette tâche d'éduquer à la citoyenneté se situe aux confins des trois missions du système éducatif, celle de socialisation, celle d'instruction et de développement intellectuel et celle de qualification, puisque c'est en formant des individus «complets», outillés sur tous les plans, que le système pourra prétendre avoir rempli adéquatement son rôle. Il est également apparu important au Conseil de signaler quelques écueils qui pourraient détourner l'éducation à la citoyenneté de ses fins: s'en servir comme instrument d'endoctrinement à des fins politiques, la confiner aux voies étroites de la pluriethnicité, de l'approche juridique ou de l'instruction obligatoire, minimiser l'importance d'une concertation avec les acteurs éducatifs.

Parce que la nouvelle citoyenneté à laquelle on doit préparer aujourd'hui les individus comporte des dimensions multiples, c'est par l'ensemble de son action que le système educatif va y contribuer de façon optimale, dans un environnement éducatif qui se prête à l'apprentissage et à l'exercice d'une citoyenneté pleinement assumée. Dans cette perspective, le Conseil fait valoir qu'une stratégie prévoyant l'articulation d'interventions à trois paliers constitue pour l'école l'approche la plus fructueuse en matière d'éducation à la citoyenneté. En effet, c'est en combinant de manière planifiée et cohérente l'enseignement de contenus de formation pertinents, le recours à des approches pédagogiques appropriées et la mise en place d'un environnement éducatif qui renforce ce qui est enseigné en classe ou en salle de cours que l'éducation à la citoyenneté peut se concrétiser et donner les résultats souhaités.

La mise en œuvre de cette stratégie à multiples paliers est essentielle à toutes les étapes de la scolarité, qu'il s'agisse de l'enseignement obligatoire, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur ou de l'éducation des adultes, car l'apprentissage de la citoyenneté n'est jamais terminé ou acquis. Cependant, l'accent mis sur l'un ou l'autre de ces paliers et la façon précise d'intervenir à chacun d'eux doivent forcément être envisagés différemment selon l'ordre d'enseignement. Le Conseil a indiqué que c'est *au primaire et au secondaire* qu'un coup de barre doit être donné prioritairement en matière d'éducation à la citoyenneté et que, pour cela, il faut compter de manière privilégiée sur des curriculums judicieusement ajustés à cette nouvelle préoccupation, tout en ne manquant pas de fournir aux élèves la possibilité de pratiquer concrètement la citoyenneté et un milieu de vie globalement cohérent avec les principes d'une

citoyenneté démocratique. *À l'enseignement supérieur* et dans une certaine mesure *en formation professionnelle*, c'est plus indirectement que les programmes d'études pourront contribuer à la formation du citoyen : en assurant l'intégration des savoirs, en leur donnant du sens, en misant sur l'acquisition d'un bagage large et solide qui ouvrira la conscience des individus, ceci en plus de les rendre compétents dans les domaines professionnels qu'ils auront choisis. Là aussi, on doit compter sur une vie institutionnelle qui multiplie les occasions de s'initier à la citoyenneté et à la démocratie. *À l'éducation des adultes*, l'accès à la pleine citoyenneté requerra divers types de démarches, selon les problématiques qui sous-tendent les parcours des personnes en cause, allant de l'alphabétisation à la qualification professionnelle en passant par la poursuite d'une formation générale la plus large et la plus «culturelle» possible.

Ce projet d'éducation à la citoyenneté représente des défis considérables qu'il ne faudrait pas sous-estimer. Le Conseil veut rappeler ceux qui lui paraissent les plus importants et qui nécessiteront que l'on prévoie des mesures pour aider les milieux à y faire face. L'un de ces défis sera de mettre en œuvre les nouveaux curriculums du primaire et du secondaire, notamment en se préoccupant du développement des compétences transversales et de l'adhésion du personnel enseignant à cette nouvelle approche, défi qui comporte également celui de construire des cours dont le contenu sera pertinent avec les objectifs visés par l'éducation à la citoyenneté. Un autre défi sera de mettre l'accent sur des compétences considérées comme cruciales aujourd'hui mais auxquelles on accordait moins d'importance dans le passé et qui obligeront à des changements importants dans les manières de faire. Le Conseil pense ici, par exemple, à l'apprentissage du débat démocratique, de la prise de parole, au développement de l'esprit critique. En classe, cela demandera aux enseignants qu'ils fassent preuve d'ingéniosité pour trouver des stratégies pédagogiques appropriées tout en tenant compte des autres contraintes auxquelles ils sont confrontés, ne serait-ce que celle de «faire passer la matière». En ce qui a trait à la pratique concrète de la citoyenneté en dehors des cours, le Conseil a été heureux de constater la multiplicité et la grande diversité des activités proposées actuellement par les établissements scolaires et qui sont de nature à concourir à l'éducation à la citoyenneté. Si chacune de ces actions n'englobe pas nécessairement toutes les dimensions de la citoyenneté, la combinaison de leur fréquence et de leur diversité dans un même établissement favorise l'atteinte des objectifs rattachés à l'éducation à la citoyenneté. À ce palier d'intervention, le défi pour la plupart des milieux scolaires ne sera donc pas de concevoir et de mettre en œuvre des actions ou des projets pertinents. Le travail est déjà bien amorcé et le Conseil encourage à poursuivre les efforts dans cette voie. Le défi consistera plutôt à systématiser ces pratiques, à les inscrire dans des stratégies planifiées et cohérentes où non seulement les objectifs visés seront explicites mais où les liens avec les apprentissages réalisés en classe seront perceptibles.

Mais, au-delà des occasions formelles de mettre en œuvre les principes d'une pleine citoyenneté, c'est peut-être plus encore dans certains modes de fonctionnement de l'école qu'il y a possibilité d'écueil et qu'il faudra être vigilant car ils peuvent, subtilement, envoyer des messages contradictoires aux élèves. Le Conseil a insisté sur l'importance que l'institution scolaire dans son ensemble (l'école, le collège, l'université) véhicule des valeurs et ait des pratiques qui vont dans le sens des efforts d'éducation à la citoyenneté faits par les différents intervenants ou aux différents paliers. C'est donc à une remise en question globale des pratiques éducatives que convie et que conduit en définitive l'instauration réelle et véritable d'un projet d'éducation à la citoyenneté au sein de chaque établissement.

Pour relever ces défis, la mise en place de certaines conditions est essentielle, sinon le projet d'éducation à la citoyenneté demeurera un vœu pieux – un autre, s'empresseront de dire certains. Parmi ces conditions, le Conseil a fait appel à l'indispensable volonté de l'ensemble des intervenants scolaires, au premier chef les enseignants et les enseignantes, qui devront davantage travailler en concertation, et les responsables d'établissement, qui devront assumer un leadership dans ce domaine et offrir un soutien adéquat à leur personnel. Pour nourrir cette volonté, le Conseil se permet de répéter combien l'apprentissage et l'exercice de la citoyenneté démocratique sont devenus cruciaux dans le contexte où se trouvent actuellement les sociétés modernes et qu'il y va de leur propre avenir comme de celui des générations montantes. Une autre des conditions que le Conseil a voulu mettre en évidence est l'indispensable préparation adéquate du personnel scolaire, particulièrement du corps professoral à qui on demandera d'enseigner certains contenus dans une nouvelle perspective, pour laquelle il n'a pas été préparé directement. Les directions d'établissement, le ministère de l'Éducation et les universités sont tous ici interpellés puisqu'ils ont chacun un rôle majeur à assumer à ce chapitre, qu'il s'agisse d'informer ou de former correctement les enseignants à des moments précis, en particulier lors de modifications aux curriculums, ou plus largement de prévoir des programmes de for-

mation initiale ou de formation continue adéquats, compte tenu des nouvelles responsabilités qu'ils doivent assumer. En dernier lieu, le Conseil réitère qu'il mise beaucoup sur le projet d'établissement — projet éducatif ou énoncé de mission — pour que soit clairement affirmée la volonté institutionnelle d'intégrer l'éducation à la citoyenneté au nombre de ses objectifs de formation et de mettre en place un environnement éducatif qui favorise l'apprentissage et l'exercice d'une citoyenneté active et responsable.

Le système éducatif ne peut cependant à lui seul prendre l'entière responsabilité de former des citoyens responsables et soucieux du respect des principes de la démocratie. Il importe que l'éducation à la citoyenneté s'inscrive dans le développement d'une culture politique qui rejoint toutes les facettes de la vie d'un individu en société et déborde les murs de l'école. C'est pourquoi le Conseil a invité les établissements scolaires à multiplier les collaborations avec les autres organismes ou institutions qui ont aussi leur part à assumer, dont certains qui y travaillent déjà très fort. Il a aussi lancé un appel aux décideurs politiques pour qu'ils fassent la promotion des principes et des valeurs qui sous-tendent ce projet de société et pour qu'ils voient à ce que les politiques qu'ils défendent soient cohérentes avec ces fondements. Parmi ces décideurs, le Conseil reconnaît à la ministre de l'Éducation un rôle de leadership pour soutenir cette vision du rôle de l'éducation et y consentir les moyens nécessaires à sa mise en œuvre dans chaque école, collège et université; par moyens, il entend aussi bien l'information et la formation que les modalités d'organisation du travail et la mise en place d'un espace propice aux échanges et à la concertation entre les divers acteurs éducatifs. Il l'invite également à s'assurer de la collaboration de ses collègues d'autres ministères — ministère de l'Emploi et de la Solidarité, ministère de la Santé et des Services sociaux, ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, par exemple — pour qu'il y ait synergie des orientations et des actions au regard de l'édification d'une citoyenneté mieux assumée et mieux comprise.

En décidant de faire porter son rapport annuel 1997-1998 sur l'éducation à la citoyenneté, le Conseil a voulu réfléchir sur une problématique de la citoyenneté qui soit en lien avec la mission du système éducatif et qui permette de mieux situer le rôle respectif des acteurs qui y œuvrent. Une telle entreprise ne lui est pas apparue facile, compte tenu des débats en cours autour du concept de citoyenneté et dans la conjoncture de la mondialisation et de l'internationalisation des rapports entre les États. Aussi, c'est en toute humilité qu'il soumet son analyse, car il ne prétend pas avoir apporté toutes les clarifications conceptuelles qui s'imposent, ni avoir fourni toutes les réponses aux questions que fait surgir un tel projet pour l'ensemble de notre système d'éducation.

Considérant, cependant, la pertinence de cette question et l'importance de contribuer à une avancée du projet d'éducation à la citoyenneté au sein de la mission éducative, le Conseil a cru nécessaire et opportun de fournir des pistes susceptibles d'éclairer ceux et celles qui sont concernés et préoccupés par la prise en charge d'une telle responsabilité par le système éducatif québécois. Une responsabilité qui, bien que présente auparavant, doit être revue et renouvelée. L'énoncé de politique éducative *L'École, tout un programme* proposant l'implantation de cours d'éducation à la citoyenneté dès septembre 1999 au primaire et au secondaire, il devenait impérieux pour le Conseil de faire connaître l'état de sa réflexion dès maintenant, même si elle est appelée à se poursuivre dans les prochaines années. Il l'a souhaitée comme une incitation à continuer le débat collectif déjà bien amorcé; il faudra en effet être prêts à ajuster le tir à mesure que seront mises en œuvre les orientations destinées à préparer le terrain sur lequel reposera l'éducation des élèves et des étudiants afin de leur assurer une préparation adéquate pour vivre dans une société pluraliste, démocratique et moderne. Il faut que, dans la suite des choses, se combinent théorie et pratique, débat et expérience; car, en bout de piste, l'éducation à une pleine citoyenneté devrait rendre toute personne en mesure de participer, selon ses capacités, à l'édification d'une société plus juste et plus équitable, dans le respect des valeurs de la démocratie et du développement du potentiel de chacun.

Mais plus encore : si l'on veut réellement, comme société, que les objectifs du projet d'éducation à la citoyenneté se situent au-delà du discours bien-pensant et débouchent sur une transformation des mentalités et des façons de participer à la vie de la Cité, le Conseil estime que l'ensemble des acteurs sociaux doivent adhérer au projet global d'édification d'une nouvelle citoyenneté et contribuer activement à la mise en place d'un environnement qui puisse porter un tel projet dans toutes ses dimensions et dans toutes ses institutions. L'École, par le rôle privilégié qu'elle joue au cœur même des autres institutions sociales, s'apprête à relever le défi de préparer de meilleurs citoyens pour une société que tous et toutes souhaitent meilleure. Pourra-t-elle trouver hors de la cité scolaire un environnement favorable à l'éclosion de cette nouvelle citoyenneté?

Bibliographie

ALLARD, Gérald, «L'Éducation à la citoyenneté et l'ouverture sur le monde. Contribution offerte au Conseil supérieur de l'éducation», communication présentée au Conseil lors d'une journée de consultation, Québec, 11 décembre 1997.

ANCELOCIVI, Marcos et Francis DUPUIS-DÉRI (sous la direction de), *L'Archipel identitaire. Recueil d'entretiens sur l'identité culturelle*, Montréal, Boréal, 1997.

AUDET, Claudine, *La Concomitance de la formation générale et de la formation professionnelle au secondaire : exploration d'un nouveau mode d'organisation de la formation*, Conseil supérieur de l'éducation, Études et recherches, 1996.

AUDIGIER, François, *Enseigner la société, transmettre des valeurs - L'Initiation juridique dans l'éducation civique. Un enseignement secondaire pour l'Europe*, Conseil de la coopération culturelle, les éditions du Conseil de l'Europe, 1993.

AZDOUZ, Rachida, «De la pédagogie du vécu à l'éducation civique. Pour un équilibre entre le culte du moi et la tyrannie du nous», *Vivre ensemble*, vol. 6, nº 23, hiver-printemps 1998.

AZDOUZ, Rachida, «De l'interculturel à la citoyenneté : rupture ou continuité?» communication prononcée dans le cadre de la première Semaine québécoise de la citoyenneté, novembre 1997.

AZDOUZ, Rachida, «Entre ethnicité et citoyenneté : quelle place pour l'individu?», communication présentée lors du colloque *De l'interculturel à la citoyenneté : un plus pour la cohésion sociale?* organisé par l'APEIQ, 9 mai 1997.

BABY, Antoine, «L'Exclusion sociale comme une oppression», manuscrit.

BABY, Antoine, «Les Jeunes en emploi : reconquérir une qualité de citoyen perdue», Conférence donnée dans le cadre du Colloque national sur «La Réalité des jeunes en emploi», Montréal, mars 1998.

BANKS, James A., *Educating Citizens in a Multicultural Society*, Multicultural Education Series, 1997.

BARBER, Benjamin R., «Frères de sang, consommateurs ou citoyens? Trois modèles d'identité : ethnique, commerciale et civique», in France Gagnon, Marie McAndrew et Michel Pagé (sous la direction de), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal, Harmattan inc., 1996.

BARITEAU, Claude, «De l'identité», *Recherches sociographiques*, vol. XXXVIII, nº 3, 1997.

BARITEAU, Claude, «Pour une conception civique du Québec», *L'Action nationale*, volume LXXXVI, nº 7, septembre 1996.

BERTHELOT, Jocelyn, «L'École face aux valeurs démocratiques», *Options CEQ*, nº 11, automne1994.

BERTHELOT, Jocelyn, *Une école de son temps*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 1994.

BERTHELOT, Jocelyn, *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*, Québec, Centrale de l'enseignement du Québec, 1990.

BERTRAND, Mireille, *Pratiques d'éducation interculturelle au cégep : répertoire analytique et critique*, Saint-Laurent, Québec, Collège Vanier, 1994.

BIRZEA, César, «L'Éducation dans un monde en transition: entre postcommunisme et postmodernisme», *Perspectives*, revue trimestrielle d'éducation comparée, numéro 100, vol. XXVI, nº 4, décembre 1996.

BISSOONDATH, Neil, *Le Marché aux illusions : la méprise du multiculturalisme*, Montréal, Boréal Liber, 1995.

BONNY, Yves, «Réflexions sur les identités culturelles et la postmodernité», in Françoise Ouellette et Claude Bariteau (sous la direction de), *Entre tradition et universalisme*, Québec, IQRC, 1994.

BORREDON, Alain, «Les nouveaux acteurs lycéens: critique sociale et critique scolaire, *Revue française de pédagogie*, nº 116, juillet-août-septembre 1996.

BOUCHARD, Camil, «Permettre la citoyenneté pour prévenir l'exclusion», *Cahiers de recherche sociologique*, nº 27, 1996.

BOUCHARD, Gérard, «Ouvrir le cercle de la nation. Activer la cohésion sociale. Réflexion sur le Québec et la diversité», *L'Action nationale*, vol. LXXXVII, nº 4, avril 1997.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, «Quelle éducation pour quelle citoyenneté?», *Information et innovation en éducation*, nº 90, mars 1997.

CAHIERS FRANÇAIS, «Citoyenneté et société», nº 281, mai-juin 1997.

CAOUETTE, Charles E., *Éduquer. Pour la vie!*, Montréal, Les Éditions écosociété, 1997.

CENTER FOR CIVIC EDUCATION, «Education for Democratic Citizenship : A Framework», First Draft (adresse Internet : http: //www. civiced.org/framework_ index. html), 1997.

CENTER FOR CIVIC EDUCATION, «The Role of Civic Education: A Report of the Task Force on Civic Education», The Second Annual White Conference on Character Building for a Democratic, Civil Society, Washington, D.C. (adresse Internet: http: //www. civiced. org/whpaper.html), 1995.

CHANGE, The Magazine of Higher Learning, janvier-février, vol. 29, nº 1, 1997.

CITIZENSHIP STUDIES, vol. 1, nº 1, 1997.

COLAS, Dominique, Claude EMERI et Jacques ZYLBERBERG (sous la direction de), *Citoyenneté et nationalité. Pespectives en France et au Québec*, Politique d'aujourd'hui, Paris, PUF, 1991.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final, Gouvernement du Québec, Québec, 1996.

COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE VINGT ET UNIÈME SIÈCLE (présidée par Jacques Delors), *L'Éducation. Un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO, Paris, éd. Odile Jacob, 1996.

CONSEIL CANADIEN POUR LA COOPÉRATION INTERNATIONALE, «Pour l'adoption d'une philosophie d'inclusion», *Rapport du Groupe de référence sur la diversité du CCCI*, 1997 (adresse Internet: http://www.web.net/ccic-ccci/policy/doc25f.htm)

CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE *Éducation à la citoyenneté démocratique*. Projet sur l'Éducation à la citoyenneté démocratique, Rapport, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997.

CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE «Démocratie, droits de l'Homme, minorités : les aspects éducatifs et culturels», Projet pilote nº 1 : *Stratégies pour une éducation civique dans une perspective interculturelle aux niveaux de l'enseignement primaire et secondaire*, Rapport final de la phase expérimentale, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1994.

CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE *Éducation civique: enseigner la société, transmettre des valeurs*, 57e Séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants, Rapport rédigé par François Audigier et Guy Lagelée, 1992.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Éducation civique: enseigner la société, transmettre des valeurs*, Rapport du 57e Séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants tenu le 17 octobre 1992.

CONSEIL DES COLLÈGES, *L'Enseignement collégial. Des priorités pour un renouveau de la formation*, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, 1992.

CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION, *La Gestion des conflits de normes par les organisations dans le contexte pluraliste de la société québécoise. Principes de fond et de procédure pour guider la recherche d'accommodements raisonnables*, Avis présenté à la ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration, Québec, 1993.

CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION, *Gérer la diversité dans un Québec francophone, démocratique et pluraliste. Principes de fond et de procédure pour guider la recherche d'accommodements raisonnables*, Étude complémentaire à l'avis présenté à la ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration, Montréal, 1993.

CONSEIL DES RELATIONS INTERCULTURELLES, *Un Québec pour tous ses citoyens. Les Défis actuels d'une démocratie pluraliste*, Avis présenté au ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Montréal, 1997.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL, *Pour une révision du code de vie à l'école secondaire*, Mona Leblanc, mars 1996.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL, *Codes de vie au secondaire, Acceptation et intégration scolaires en matière d'éducation interculturelle*, Mona Leblanc, novembre 1995.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*, Avis à la ministre de l'Éducation, Québec, 1998.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'École, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*, Québec, 1998.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*, Québec, 1997.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'Insertion sociale et professionnelle: une responsabilité à partager*, Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1997.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation*, Rapport annuel 1995-1996 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1996.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La Réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise*, Québec, 1996.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Vers la maîtrise du changement en éducation*, Rapport annuel 1994-1995 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1995.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Réactualiser la mission universitaire*, Québec, 1995.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les Nouvelles Technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants*, Rapport annuel 1993-1994 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1994.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Québec, 1994.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, Québec, 1993.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité*, Québec, 1993.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La Profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1991.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Une pédagogie pour demain à l'école primaire*, Québec, 1991.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement*, Québec, 1990.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les Défis éducatifs de la pluralité*, Québec, 1987.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'Évaluation, situation actuelle et voies de développement*, Rapport annuel 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1983.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'Éducation interculturelle*, Québec, 1983.

CORBO, Claude, *Lettre fraternelle, raisonnée et urgente à mes concitoyens immigrants*, Montréal, Lanctôt Éditeur, 1996.

CORBO, Claude, *Mon appartenance. Essais sur la condition québécoise*, Études québécoises, Montréal, VLB éditeur, 1992.

COSTA-LASCOUX, Jacqueline, «L'Étranger dans la nation», *Raison présente*, 106, 1992.

COTTON, Kathleen, «Educating for Citizenship », *School Improvement Research Series*, Close-Up #19 (adresse Internet: http://www.nwrel.org/scpd/sirs/10/c019.html), 1997.

CRIRES, *La Violence en milieu scolaire au Québec 1988-1992 : l'état de la question*, Monique Gauvin (sous la direction de Pierrette Bouchard), Université Laval/CEQ, vol. 2, nº 1, 1995.

DELANNOI, Gil, «Démocratie, le mot et le critère », *Esprit*, février, 1998.

DENIGER, Marc-André, «Crise et mutation de la jeunesse», *Options CEQ*, nº 16, automne 1997.

DOMENACH, Jean-Marie, *La Responsabilité. Essai sur le fondement du civisme*, Optiques Philosophie, Paris, Hatier, 1994.

DUMONT, Fernand, *Récit d'une émigration, mémoires*, Montréal, Boréal, 1997.

DUMONT, Fernand, *Raisons communes*, Montréal, Boréal, 1995.

DUROCHER, René *et al.*, «L'Enseignement de l'histoire : une réforme à poursuivre», *La Presse*, 8 juillet 1997.

DUSSAULT, Jean, *Guide de détermination des compétences*, ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation professionnelle et technique, document de travail, 1996.

EDUCATIONAL LEADERSHIP, «Education for Democratic Life», vol. 54, nº 5, février 1997.

EDUCATIONAL LEADERSHIP, «Educating for Diversity», vol. 51, nº 8, mai 1994.

ÉVANGÉLISTE-PERRON, Claudette, Martine SABOURIN et Cynthia SINAGRA , *Apprendre la démocratie. Guide de sensibilisation et de formation selon l'apprentissage coopératif*, Montréal/Toronto, Chenelière/ McGraw-Hill, 1996.

FERRER, Catalina, Joan GAMBLE et Bernadette REBOURSIN-DIDIER, «L'Éducation pour une perspective mondiale : un défi à relever du préscolaire jusqu'à la formation universitaire», *Éducation et francophonie*, décembre 1994.

GABELNICK, Faith, «Educating a Committed Citizenry», *Change*, janvier-février, vol. 29, nº 1, 1997.

GAGLIARDI, Raúl (sous la direction de), *Teacher Training and Multiculturalism: National Studies*, Studies in Comparative Education, Paris, UNESCO, 1995.

GAGNON, France, Marie McANDREW et Michel PAGÉ (sous la direction de), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal, Harmattan inc., 1996.

GAMSON, Zelda F., «Higher Education and Rebuilding Civic Life», *Change*, janvier-février, vol. 29, nº 1, 1997.

GAUDET, Édithe et Louise LAFORTUNE, avec la collaboration de Carole Potvin, *Pour une pédagogie interculturelle. Des stratégies d'enseignement*, Saint-Laurent, éd. du Renouveau pédagogique inc., 1997.

GAUTHIER, Madeleine, «Les Jeunes et les mouvements sociaux d'hier. Mythes et réalité», *Options CEQ*, nº 16, automne 1997.

GOHIER Christiane, Marta ANADON, Yvon BOUCHARD, Benoît CHARBONNEAU, Jacques CHEVRIER, «La Construction de l'identité professionnelle de l'enseignant: pour un modèle favorisant l'interaction plurielle», communication dans le cadre du Séminaire *La Question identitaire dans les métiers de l'enseignement et de la formation*, Pointe-à-Pitre, mai 1998.

GOODLAD, John. I., *In Praise of Education*, New York, Teachers College Press, 1997.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'Enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau. Des collèges pour le Québec du XXIe siècle*, Québec, 1993.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Au Québec. Pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Québec, 1990.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Autant de façons d'être Québécois. Plan d'action à l'intention des communautés culturelles*, Québec, 1981.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM, *Réaffirmer l'école*, Rapport, ministère de l'Éducation, Québec, 1997.

GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, *Se souvenir et devenir*, Gouvernement du Québec, 1994.

GROUPE DE RÉFLEXION SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION, *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation* (adresse Internet: http://europa.eu.int/en/comm/dg22/reflex/fr/homefr.html), 1996.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LES PROFILS DE FORMATION AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE, *Préparer les jeunes au 21e siècle*, sous la présidence de Claude Corbo, Québec, 1994.

HARVEY, Julien, «Culture publique, intégration et pluralisme», *Relations*, octobre 1991.

HASSENTENFEL, Patrick, «La Citoyenneté en question. Exclusion sociale et citoyenneté», *Cahiers français*, nº 281, mai-juin 1997.

HELLY, Denise, *Le Québec face à la pluralité culturelle 1977-1994. Un bilan documentaire des politiques*, Québec, IQRC-PUL, 1996.

HERMET, Guy, *La Démocratie*, Dominos, Paris, Flammarion, 1997.

HÉNAIRE, Jean, «L'Éducation dans une perspective planétaire : l'épreuve du réel», *Revue des sciences de l'éducation*, Numéro thématique, vol. XXIII, nº 1, 1997.

HÉNAIRE, Jean, «Le Projet d'éducation "globale" et la citoyenneté mondiale. Quelques observations», in Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix (CIFEDHOP), *Droits de l'homme et citoyenneté. Des repères pour agir*, Collection thématique, nº 5, juin 1997.

HRIMECH, Mohamed et France JUTRAS (sous la direction de), *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire*, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, 1997.

JOHN, Gus, «Education for Citizenship», A paper given at the Charter88/Independent 1991 Constitutional Convention. (adresse Internet : http://www.gn.apc.org/charter88/pubs/manpaps/gusjon.html), 1991.

JONLET, Dominique et Christian LANNOYE (ouvrage collectif coordonné par), *Apprendre la démocratie et la vivre à l'école*, Confédération Générale des Enseignants, Éditions LABOR, Belgique, 1995.

KYMLICKA, Will, *Multicultural Citizenship*, Oxford, Oxford University Press, 1995.

KYMLICKA, Will, *Théories récentes sur la citoyenneté*, Rapport présenté pour Multiculturalisme et Citoyenneté Canada, Ottawa, Université d'Ottawa, 1992.

LABELLE, Micheline, Azzedine MARHRAOUI et Daniel SALÉE, «Crise et paradoxes de la citoyenneté», *Images*, novembre-décembre 1997.

LAFONTAINE, Yves, «Égalité et pluralisme dans les institutions publiques : le rôle de la Commission des droits de la personne», in France Gagnon, Marie McAndrew et Michel Pagé (sous la direction de), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal, Harmattan inc., 1996.

LATOUCHE, Daniel, «La Démocratie s'apprend-elle comme les mathématiques?», *Vie pédagogique*, nº 74, septembre-octobre 1991.

LEMAY, Denyse, *Formation interculturelle*. Rapport de recherche, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, Centre des ressources didactiques et pédagogiques, 1994.

LEMAY, Denyse, *Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial. Inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les cégeps francophones*, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, 1990.

LES ENTRETIENS NATHAN, sous la direction d'Alain Bentolila, *L'École contre l'exclusion*, Actes VIII, Paris, Nathan pédagogie, 1998.

LESSARD, Claude, «La Violence à l'école», *Le Devoir*, 10 février 1998.

LESSARD, Claude, «C'est reparti !?», *Le Devoir*, 4 novembre 1997.

LESSARD, Claude, Fabienne DESROCHES et Catalina FERRER, «Pour un monde démocratique : l'éducation dans une perspective planétaire», *Revue des sciences de l'éducation*, Numéro thématique, vol. XXIII, nº 1, 1997.

MARTINEAU, Robert, «La Réforme du curriculum: quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté?», conférence prononcée lors du lancement de la Semaine de la citoyenneté, Montréal le 6 novembre 1997.

MARTINEAU, Robert,«La Démocratie des maîtres», *Dimensions*, vol. 12, nº 1, novembre 1990.

MARTINIELLO, Marco, *Sortir des ghettos culturels*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1997.

MARZOUK, Abdellah, Pauline COTÉ et John KABANO, *École, éducation à la citoyenneté et diversité culturelle*. Document d'orientation, Monographie nº 49, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, 1997.

McANDREW, Marie, Caroline TESSIER et Guy BOURGEAULT, «L'Éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France: des orientations aux réalisations», *Revue Française de Pédagogie*, nº 121, octobre-novembre-décembre 1997.

McANDREW, Marie et Caroline TESSIER, «L'Éducation à la citoyenneté en milieu scolaire québécois: situation actuelle et perspectives comparatives», *Études ethniques au Canada*, vol. XXIX, nº 2, 1997.

McKENZIE, Helen, *L'Éducation civique au Canada, Étude générale*, Division des affaires politiques et sociales, Service de recherche, Ottawa, Bibliothèque du Parlement, 1993.

MEIRIEU, Philippe et Marc GUIRAUD, *L'École ou la guerre civile*, Paris, Plon, 1997.

MEPACQ, *La Localisation, la régionalisation et... la mondialisation, Enjeux et impacts de la «Réorganisation» en cours*, Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec, décembre 1997.

MEYER-BISCH, Patrice (sous la direction de), *La Culture démocratique: un défi pour les écoles*, Paris, Éditions UNESCO, 1995.

MICHEL, Patrick (sous la direction de), *Religion et Démocratie. Nouveaux enjeux, nouvelles approches*, Paris, Albin Michel, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Vers une politique de la formation continue*, Document de consultation, Gouvernement du Québec, 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*, Projet de politique, Gouvernement du Québec, Québec, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Prendre le virage du succès*, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, Québec, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'École, tout un programme*. Énoncé de politique éducative, Gouvernement du Québec, Québec, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La Prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire. Module de formation à l'intention des gestionnaires* (cahier nº 8) et *Analyse des marges de manœuvre. Complément au module de formation* (cahier nº 8.1), 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, «La Violence à l'école». État de la situation et bilan des actions, Groupe de travail interministériel sur la violence à l'école, document de travail, 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Faire avancer l'école, L'enseignement primaire et secondaire québécois: orientations, propositions, questions*, Gouvernement du Québec, Québec, 1993.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'École québécoise*, Énoncé de politique et plan d'action, Gouvernement du Québec, Québec, 1979.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION, *Le Programme d'études commun: Politiques et résultats d'apprentissage de la 1ère à la 9e année*, Paris, 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE, «Programmes du cycle central» et «Programmes de 6e» (adresse Internet: http://www.cndp.fr/SavoirsCollege/bprg_54.html)

MORISSETTE, Dominique et Maurice GINGRAS, *Enseigner des attitudes. Planifier, intervenir, évaluer*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael; Québec, PUL, 1994.

MOUGNIOTTE, Alain, *Éduquer à la démocratie*, Paris, CERF, 1994.

NATIONAL ASSESSMENT GOVERNING BOARD, *NAEP Civics. Of the People. By the People. For the People*, Civics Framework for the 1998 National Assessment of Educational Progress, NAEP Civics Consensus Project, U.S. Department of Education, 1997.

NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES, «Essential Characteristics of a Citizenship Education Program», Prepared by Citizenship Committee 1983 (adresse Internet : http://www.ncss.org/online/standards/positions/essential.html)

NIEMI, Richard G. et Jane JUNN, «Quelles connaissances pour un renforcement du sens civique aux États-Unis d'Amérique?», dans *Perspectives*, revue trimestrielle d'éducation comparée, numéro 100, vol. XXVI, nº 4, décembre 1996.

NOUS TOUS UN SOLEIL, *Nos passés, notre avenir. Un projet d'éducation interculturelle*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 1997.

OPTIONS, «Droit de cité. Repenser la citoyenneté pour vivre la démocratie», CEQ, nº 11, automne 1994.

OSBORNE, Ken (sous la direction de), «Nationalism Citizenship and Curriculum», *Making Schools Matter*, Toronto, LORIMER, 1998.

OUELLET, Fernand, *Mini-trousse sur l'éducation à la paix dans une perspective mondiale, Éducation à la paix dans une perspective mondiale: une condition essentielle pour un développement viable, à l'intention du personnel scolaire du Québec*, 1995 (adresse Internet: http://www.cam.org/~ceici/trousse/paix/pai00.htm)

PAGÉ, Michel, «Interculturel et citoyenneté : une complémentarité nécessaire», communication présentée lors du colloque *De l'interculturel à la citoyenneté : un plus pour la cohésion sociale?* organisé par l'APEIQ, 9 mai 1997.

PAGÉ, Michel, «Citoyenneté et pluralisme des valeurs», in France Gagnon, Marie McAndrew et Michel Pagé (sous la direction de), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal, Harmattan inc., 1996.

PAGÉ, Michel, Julie PROVENCHER et Dania RAMIREZ, *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, étude faite pour le Conseil supérieur de l'éducation, 1993.

PARKER, Walter C., *Educating the Democratic Mind*, State University of New York Press, 1996.

PERRENOUD, Philippe, «Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions au curriculum caché. Former les professeurs, oui, mais à quoi?», Texte d'une conférence donnée lors du colloque *Éducation, citoyenneté et territoire*, Toulouse, avril 1997.

PETRELLA, Ricardo, *Le Bien commun. Éloge de la solidarité*, Bruxelles, Éditions Labor, Collection Quartier Libre, deuxième édition, 1996.

PIAGET, Jean, *L'Éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Choix de textes, notes, préface et postface de Constantin XYPAS, Paris, Anthropos, 1997.

PITHA, Petr, «L'Édification d'une nouvelle citoyenneté dans une société post-totalitaire: une approche éducative en République tchèque», *Perspectives*, revue trimestrielle d'éducation comparée, numéro 100, vol. XXVI, nº 4, décembre 1996.

PLANTE, Charlotte, *Raconte-moi les règles de vie. Des contes pour l'enseignement des règles de vie à l'école primaire*, Sainte-Foy, Collection Libre Cours, Les Éditions Septembre, 1996.

POISSON, Marie-Christine et Louise SARRASIN, *À la maternelle... voir GRAND !*, Montréal, Chenelière/ McGraw-Hill, 1998.

POTHIER, Nicole, *Prévenir les conflits et la violence à l'école, conjuguer la réflexion et l'action*, Direction de l'éducation et des communications, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Québec, 1996.

RAMONET, Ignacio, «Mondialisation et citoyenneté», communication présentée au colloque Mondialisation, multiculturalisme, citoyenneté, organisé par l'INRS-Culture et Société, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal, 28 et 29 mars 1998.

RÉGINALD GRÉGOIRE inc, *«La nouvelle piste de l'Oregon», étude sur le renouvellement de l'enseignement primaire et secondaire dans l'État de l'Oregon*, étude faite pour le Conseil supérieur de l'éducation, 1998.

RELATIONS, «École et démocratie», nº 593, septembre 1993.

RÉPAC-03-12, *Des histoires d'éducation populaire et d'action communautaire des régions de Québec et Chaudière-Appalaches !, L'éducation populaire et l'action communautaire au cœur de la communauté*, Québec, 1997.

REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, «L'Éducation dans une perspective planétaire», Numéro thématique, vol. xxiii, nº 1, 1997.

ROBIN, Jacques, «Activité, travail, emploi...», *Transversales Science-Culture*, nº 39, mai-juin 1996.

SAMAK, Qussai, «Une nouvelle base pour la citoyenneté», *Relations*, juillet-août 1996.

SAUL, John, *Le Citoyen dans un cul-de-sac?, Anatomie d'une société en crise*, Collection Les grandes conférences, Québec, Fides-Musée de la civilisation, 1996.

SCHNAPPER, Dominique, «La Conception de la nation», dans *Cahiers français*, 1997.

SCHNAPPER, Dominique, «Le Processus de l'intégration en France», dans *Cahiers français*, 1997.

SCHNAPPER, Dominique, *La Communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, Paris, Gallimard, 1994.

SEHR, David T., *Education for Public Democracy*, Albany, N.Y., State University of New York Press, 1997.

SERVICE INTERCULTUREL COLLÉGIAL, *Consultations sur le projet de politique du ministère de l'Éducation*, 1997.

SOLLICITEUR GÉNÉRAL DU CANADA, *La Prévention de la violence à l'école au Canada: Résultats d'une étude nationale des politiques et programmes*, par David M. Day, Carol A. Golench, Jyl MacDougall, Cheryl A. Beals-Gonzaléz, Earlscourt Child and Family Centre (adresse électronique : http://www.sgc.gc.ca/fpub/corr/f199502/f199502.htm.htm), 1995.

SOLLICITEUR GÉNÉRAL DU CANADA, *La Violence à l'école et la tolérance zéro. Principes et prescriptions*, par Thomas Gabor (adresse électronique : http://www.sgc.gc.ca/fpub/pol/f199567/f199567.htm), 1995.

TAYLOR, Charles, *Philosophical Arguments*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1995.

TAYLOR, Charles, *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris, Aubier, 1994.

TEDESCO, Juan Carlos, *The New Educational Pact. Education, Competitiveness and Citizenship in Modern Society*, Studies in Comparative Education, Paris, Unesco, International Bureau of Education, 1997.

THÉRIAULT, J. Y., «L'Identité culturelle comme révélateur des malaises de la modernité», *Recherches sociographiques*, vol. XXXVIII, nº 3, 1997.

TOURAINE, Alain, *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, Paris, Fayard, 1997.

TRUCHOT, Véronique, «L'École et les valeurs démocratiques», dans *Collection Thématique* : Valeurs démocratiques et Finalités éducatives, Repères pour une pédagogie des droits de l'homme et de la paix, Genève, Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix, nº 4, juin 1996.

UNESCO, *Curriculum Development: Civic Education in Central and Eastern Europe*, Rapport final, Vienne, 1995.

UNESCO, *Citoyens de demain. Quelle éducation fondamentale pour une citoyenneté active?*, Congrès ONG/UNESCO, IXe Consultation Collective des ONG — Alphabétisation et Éducation pour tous, Paris, 1994.

VERTOVEC, Steven, «Cohésion sociale et tolérance», sur *Métropolis*, Site Internet canadien, 1997 (adresse Internet : http://canada.metropolis.globalx.net/events/socialf/index_f.html).

WAGNER, Serge, «Alphabétisation, environnement institutionnel et démocratie», *Alpha 97. Formation de base et environnement institutionnel*, sous la direction de Jean-Paul Hautecœur, Institut de l'Unesco pour l'éducation, Québec, 1997.

WIEVIORKA, Michel, «Pluralisme culturel et démocratie», in Michel Wieviorka, *et al.* (sous la direction de), *Une société fragmentée? Le Multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte, 1996.

Pour en **savoir davantage** *ou poursuivre la réflexion*

Des pistes d'information à explorer

Quelques sites Internet sur l'éducation à la citoyenneté donnent accès à une documentation de toutes provenances qui traite de la formation des citoyens en régime démocratique.

- Le site du Bureau international d'éducation (BIE) présente l'information et les données relatives au projet *Quelle éducation pour quelle citoyenneté?*, lancé à la fin de 1993. Ce projet comporte une étude comparative sur l'éducation à la citoyenneté dans 34 pays. Cette première partie du projet doit être suivie d'une phase d'expérimentation et d'évaluation des résultats de la recherche dans 15 pays en ce qui a trait au développement d'un curriculum et de stratégies pédagogiques à des fins d'éducation à la citoyenneté. Une version française du site est prévue sous peu. Ce site donne également accès à des publications sur la citoyenneté en lien avec l'éducation, à un forum de discussion et, éventuellement, à d'autres sites d'intérêt sur le sujet.

  adresse Internet :
  http://www3.itu.ch/ibe-citied/

- Les sites interreliés de Civitas, Civnet et du Center for Civic Education. *Civitas* est un consortium international créé à Prague en 1995 qui fait la promotion de l'éducation civique pour former des citoyens éclairés et responsables dans les démocraties nouvelles ou bien établies partout à travers le monde. *Civnet* est le site Web mis en place par Civitas à l'intention des divers acteurs qui ont un rôle à jouer dans la formation de citoyens: enseignants, chercheurs, décideurs politiques, journalistes, organisations non gouvernementales; des outils pédagogiques, des articles de revues ou de journaux, des critiques d'ouvrages, l'annonce d'événements pertinents y sont accessibles et de nombreux liens sont proposés avec des sites utiles en matière d'éducation civique ou d'éducation à la citoyenneté. *The Center for Civic Education* poursuit sensiblement les mêmes objectifs mais concentre surtout son intervention auprès des démocraties en développement; à signaler, au nombre des programmes mis en place par le Centre, un programme d'échange international et un programme d'été de formation d'enseignants pour le primaire, le secondaire et le postsecondaire.

  adresses Internet :
  civitas – http://www.civnet.org/civitas
  civnet – http://www.civnet.org
  the Center for Civic Education – http://www.civiced.org

- Le site du *National Council for the Social Studies* (États-Unis) présente, dans la rubrique «Position Statements», un certain nombre de textes consacrés à l'éducation civique et à l'éducation à la citoyenneté.

  adresse Internet :
  http://www.ncss.org/standards/positions/position.html

- Le site du *Centre for Citizenship Studies in Education*, de l'University of Leicester, en Angleterre, rend compte des activités du Centre et propose quelques textes en ligne et d'autres pour commande postale.

  adresse Internet :
  http://www.ie.ac.uk/education/centres/citizenship/cs.html

- Le site personnel d'un enseignant français intitulé *Le coin des cyber-citoyens* rend compte de son expérience dans l'enseignement de l'éducation civique au collège (1er cycle du secondaire) et permet l'accès à de nombreux documents et autres sites.

  adresse Internet :
  http://www.cegetel.edu/projets/histgeo/CYBER-CITOYENS.htm

- Au Québec, le site du *ministère de l'Éducation* permet l'accès en ligne à certains textes du Ministère en lien avec le projet d'éducation à la citoyenneté, dont le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum *Réaffirmer l'école* et l'énoncé de politique éducative *L'École, tout un programme*.

  adresse Internet :
  http://meq.gouv.qc.ca/m_pub.htm

Activités d'éducation à la citoyenneté

Autres exemples au primaire-secondaire

■ Dans les écoles offrant un **programme d'éducation internationale** : des activités de bénévolat auprès de la collectivité et de courts séjours d'aide humanitaire dans des pays en développement.

■ Commissions scolaires de la Seigneurie des Mille-Îles et de la Rivière-du-Nord, écoles primaires de 2e cycle et écoles secondaires : projet de télématique scolaire avec le Sénégal dans le cadre du programme WorLD (*World Links for Development*) de la Banque mondiale de développement en partenariat avec Industrie Canada.

■ Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier, école Village-des-jeunes, 6e année : Projet «Exploration du monde»; activités diverses — réalisation d'une peinture murale, exposés oraux, pièce de théâtre, «fête gourmande».

McCaig Elementary : Projet *Heritage Day* — organisation d'une journée de célébration sur les origines des familles de l'école et l'attachement au Canada, une activité présentée chaque année depuis 10 ans; Projet *Cross-Age* — jumelage intergrade pour l'organisation d'activités diverses et de séances de lecture et d'écriture; Projet *Around the World in Dance* — organisation d'une soirée de danses internationales par les élèves du premier cycle du primaire.

Twin Oaks Elementary School : Projet *We Are All Related* — sensibilisation aux diverses communautés culturelles de l'école au moyen d'explorations thématiques qui sont intégrées au curriculum : célébrations, musique, théâtre, littérature, visites de lieux de culte, conférenciers invités, etc.; Projet *Reading Buddies* — jumelage intergrade à des fins de promotion de la lecture et d'exploration interculturelle.

■ Commission scolaire de Laval, École d'éducation internationale de Laval, secondaire : Projet «J'ai le monde en tête» en collaboration avec l'organisme AFS (*American Field Service*) Interculture Canada; chaque année du secondaire est associée à un continent et doit colliger et présenter sur une page Internet des informations sur les thèmes suivants : apprendre à apprendre, environnement, santé et formation sociale, *homo faber*, services communautaires, actualités, ligne du temps.

École Raymond-Labadie : Projet éducatif prônant la solidarité et implantation d'un système de résolution de conflits basé sur une gestion participative des élèves; un «thermo-paix» mesure les réussites de l'école sur le plan de l'harmonie et une récompense est offerte en renforcement positif quand le thermo-paix atteint 100°.

École Saint-Maxime, 4e secondaire : Projet d'éducation cinématographique dans le cadre des cours de français ayant pour but de faire connaître aux jeunes des films de qualité et de développer leur sens critique et leur capacité d'analyse relativement à ce média, et publication d'un journal.

■ Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, école secondaire Frenette : Projet «École Frenette en santé» — concertations entre l'école et les organismes du milieu pour que les jeunes développent un sentiment d'appartenance à leur milieu de vie; «Groupe Écolovert et la Mueller» — activités de protection de l'environnement en collaboration avec le milieu et l'usine Mueller qui recycle le métal; «option journalisme» de l'école — activités en collaboration avec la télé communautaire de Saint-Jérôme; «Club de gardiennage» — services de gardiennage offerts par les jeunes aux jeunes familles dans le besoin, en lien avec des organismes communautaires; organisation de soirées de danse par l'école au profit d'un organisme qui accueille des jeunes en placement temporaire; participation à la collecte de fonds de la guignolée; en économie familiale, activité collective de toutes les écoles secondaires de la région pour venir en aide à Haïti.

■ Commission scolaire Saint-Antoine-des-Laurentides, école secondaire Cap-Jeunesse, 2e secondaire : organisation d'une exposition multiculturelle «Sur les ailes du monde» — des équipes montent un kiosque sur un pays de leur choix et en font une présentation générale dans laquelle ils doivent démontrer de l'originalité dans l'animation et un souci de l'environnement.

■ Commission scolaire des Samares, école Pierre-de-Lestage, 5e secondaire : Projet «Travailleur d'un jour» — une majorité d'élèves font un stage d'une journée dans une industrie, un commerce, un bureau de professionnel ou un organisme public; publication du journal régional *L'Intrus*, distribué dans les écoles et les cégeps de la région.

■ Commission scolaire des Affluents, école alternative Soleil-de-l'Aube: pour les 4e, 5e et 6e secondaire, une activité en lien avec les élections municipales; «conseil de coopération» dans toutes les classes à des fins de gestion de la classe (niveau relationnel et niveau organisationnel), de réalisation de projets communautaires ou d'échanges linguistiques; pédagogie de projet en 5e et 6e année sur le thème des communautés culturelles.

■ Commissions scolaires des Affluents et de la Seigneurie-des-Mille-Îles, : «Vers le 3e millénaire — de la tradition à la réalité d'aujourd'hui et de demain», projet de création d'un site Internet à l'intention des élèves jeunes et adultes — projet ayant pour but de démontrer et de soutenir le potentiel créateur des élèves jeunes et adultes et de créer une occasion de rapprochement intergénérationnel permettant aux intervenants du monde scolaire et aux élèves de cheminer sur la ligne du temps.

■ Commission scolaire des Affluents, école secondaire Armand-Corbeil : organisation du 4e colloque régional des jeunes leaders au secondaire sur la Tolérance.

■ Commission scolaire de Gaspé, école Saint-Rosaire : simulation d'une ville dans le cadre de l'éducation à la démocratie municipale, parrainage d'une école d'Haïti et activités d'enseignement de la catéchèse et du français sur ce thème, prise en compte de l'actualité mondiale en sciences humaines et en sciences naturelles.

■ Commission scolaire des Monts-et-Marées, polyvalente Forimont : école Verte Bruntland – récupération de papier, compostage et production de fines herbes à partir du compost; étude de l'actualité dans les classes de français à partir de quotidiens et d'hebdomadaires; en sciences, recherches sur Internet sur ce qui se fait dans le monde; participation à «Rencontre Canada»; échanges d'immersion en anglais et avec des milieux francophones canadiens; préparation d'un journal étudiant mensuel.

■ Commission scolaire des Navigateurs, école secondaire L'Horizon : collaboration avec la municipalité dans la campagne pour la diminution du vandalisme et de la violence; conseil étudiant et formation au leadership de ses représentants; comité sur le bien-être à l'école; implication des jeunes dans la vie de la classe et de l'école; valeur première du projet éducatif : la coopération; voyage de sensibilisation au Nicaragua et projets connexes; Jeunes du Monde.

■ Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, polyvalente Saint-Eustache : participation au projet «Jeunes leaders» avec 22 autres écoles — des journées de formation sont offertes aux jeunes des conseils d'élèves, précédées d'une formation pour les accompagnateurs (des enseignants) sur la préparation des élections; publication du journal *Info-leader*.

Liste des personnes et organismes consultés

■ Activités du Conseil

Assemblée plénière du 12 juin 1997

Le sujet de l'éducation à la citoyenneté dans un contexte d'ouverture sur le monde a été traité à l'intention du Conseil, de ses commissions et comités ainsi que des professionnels de la permanence.

Les invités suivants ont présenté une communication :

- **Guy Rocher**, professeur de sociologie et chercheur au Centre de recherche de droit public de l'Université de Montréal
- **Neil Bissoondath**, écrivain
- **Fabienne Desroches**, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal

Des ateliers ont eu lieu en après-midi pour poursuivre la réflexion.

Visite annuelle en région, le 11 décembre 1997 : Québec

Dans le cadre de sa visite annuelle en région, le Conseil a tenu une journée de consultation auprès de divers interlocuteurs de la région immédiate de Québec, concernés par la problématique de l'éducation à la citoyenneté.

Participants :

- **Lorraine Soucy**, enseignante en classe d'accueil, École secondaire Joseph-François-Perreault, Sainte-Foy
- **Aline Tardif**, directrice-adjointe, École secondaire l'Horizon, Saint-Jean-Chrysostôme
- **Mélissa Verreault**, élève de 3e secondaire, École secondaire l'Horizon, Saint-Jean-Chrysostôme
- **Robert Tremblay**, Direction des services pédagogiques, Assemblée nationale, Gouvernement du Québec
- **Marjolaine Giasson**, étudiante en administration, Université Laval, Sainte-Foy
- **Robert Gaulin**, président de la Ligue des droits et libertés de la personne (région de Québec)
- **Michel Leclerc**, représentant de Garneau international, Cégep François-Xavier-Garneau, Québec
- **Gérald Allard**, professeur dans le programme DEC intégré en sciences, lettres et arts, Cégep de Sainte-Foy, Sainte-Foy
- **Nérée Bujold**, directeur du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP), Département de didactique, de psychopédagogie et de technologie éducative, Université Laval, Sainte-Foy
- **Walter Zelaya** et **Ariane Gauthier** du Regroupement d'éducation populaire en action communautaire pour la région Québec-Chaudière-Appalaches (REPAC-03-12), Québec

Table ronde du 17 février 1998

Compte tenu de leur engagement dans la réforme des curriculums du primaire-secondaire et de leur vaste expérience dans le milieu éducatif, les deux personnalités suivantes ont été invitées à échanger avec le Conseil sur le thème de l'éducation à la citoyenneté à travers tous les ordres d'enseignement :

- **Paul Inchauspé**, président du Conseil d'administration de Télé-Québec, ex-président du Groupe de travail sur la réforme du curriculum et ex-commissaire à la Commission des États généraux sur l'éducation
- **Claude Corbo**, professeur à l'Université du Québec à Montréal, ex-recteur de l'Université du Québec à Montréal, ex-président du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire.

■ Activités du comité du rapport annuel

Séance de travail avec **Abdellah Marzouk**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski sur le concept d'éducation à la citoyenneté.

Séance de travail avec **Jean Hénaire**, spécialiste en sciences de l'éducation à la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation et analyste en éducation internationale.

Séance de travail avec **Michel Pagé**, professeur titulaire et chercheur au Département de psychologie de l'Université de Montréal — sur la diversité culturelle et en lien avec sa collaboration antérieure avec le Conseil dans la préparation de l'avis sur l'accueil et l'intégration des élèves des communautés culturelles — et **Janine Hohl**, professeure agrégée et chercheure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal — sur la diversité culturelle dans les établissements scolaires en lien avec la pratique des enseignants et des enseignantes et avec certaines de leurs perceptions sur l'identité collective dans la société d'accueil.

Visite et séance de travail à la polyvalente Lucien-Pagé (Montréal) en lien avec la nomination de cette école à titre de finaliste au Prix québécois de la citoyenneté décerné pour la première fois en 1997. Personnes rencontrées : **Robert Dubuc**, directeur de l'école; **Andrée Marquis**, adjointe aux services pédagogiques; **Marcin Kazmierczak**, élève de 5e secondaire; **Véronique Truchot**, présidente de l'Association École Instrument et paix en Amérique du Nord et responsable du Service de liaison école, famille, communauté de l'école Lucien-Pagé; **André Blair**, enseignant en anglais; **Roger Dominguez**, commissaire du quartier nº 15 de la CECM; **Richard Beauchamp**, agent de milieu, répondant à la sécurité et de la brigade scolaire; **Marcel Saint-Jacques**, Conseil scolaire de l'île de Montréal, pour un exposé et des échanges sur l'éducation à la citoyenneté en contexte pluriethnique.

■ Activités de la permanence

Consultations diverses :

- **Rachida Azdouz**, présidente de l'Association pour l'éducation interculturelle du Québec
- **Fabienne Desroches**, Département des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Projet «Éducation dans une perspective planétaire»
- **Jean Dussault**, Direction des programmes de formation professionnelle et technique du ministère de l'Éducation
- **Brigitte Garneau**, Direction des affaires éducatives du ministère de l'Éducation

- **Jean Hénaire**, spécialiste en sciences de l'éducation à la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation et analyste en éducation internationale
- **Marius Langlois**, Direction de la formation générale des jeunes, ministère de l'Éducation
- **Louise Lefaivre**, conseillère pédagogique en interculturel au cégep Saint-Laurent
- **Denyse Lemay**, cégep Bois-de-Boulogne, **Édithe Gaudet**, cégep Ahuntsic et **Sylvie Loslier**, cégep Édouard-Montpetit, à titre de représentantes du Service interculturel collégial (SIC)
- **Guy Mercure**, Direction des programmes de formation professionnelle et technique du ministère de l'Éducation
- **Fernand Ouellet**, professeur à la Faculté de théologie, éthique et philosophie, directeur du Service de la formation interculturelle, Université de Sherbrooke
- **Claude Poudrier**, enseignant, école Saint-Gabriel-Archange (Cap-de-la-Madeleine), projet «Recherche Action Résolution de Problèmes Communautaires (RA : RPC)».

Tables rondes

- Sur le rôle de l'enseignement de l'histoire dans l'éducation à la citoyenneté, avec : **Pierre Barbe**, enseignant d'histoire à l'école Émile-Legault, commission scolaire Marguerite-Bourgeois; **Micheline Desjardins**, enseignante d'histoire à l'école Curé-Antoine-Labelle, commission scolaire de Laval; **Grégoire Goulet**, président de la Société des professeurs d'histoire du Québec et enseignant à la Commission scolaire des Découvreurs; **Robert Martineau**, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois- Rivières; **Brian Young**, Département d'histoire, Université McGill.
- Sur l'éducation à la citoyenneté et les défis pour la formation des maîtres avec : **Émile Ollivier**, Département des études en éducation et de l'administration de l'éducation, Université de Montréal; **Marc Turgeon**, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

Visites institutionnelles

- École FACE (*Fine Arts Core Education)*, Montréal. Personnes rencontrées : **Nick Primiano**, principal; **Louise Postill** et **Suzanne Simard-Stern**, directrices adjointes.
- École Westmount Park School (Montréal). Personnes rencontrées : **Paul Saunders**, principal; **Alanna Dow**, **Carolyn Singer**, **Alexandra Zorbas**, teachers; **Ellioth Roth**, child care worker.
- École Maisonneuve (Montréal). Personnes rencontrées : **Colette Lebel**, directrice; **Louise Sarrasin**,initiatrice du projet avec les aînés, **Diane Baril**, **Marie-France Bélair**, **Marie-Andrée Charlebois**, enseignantes; **Méthéavine Tan** et **Anne-Marie Taillefer**, stagiaires; **Marie-Paule D'Anjou**, aide-enseignante; **Jacqueline Bilodeau**, représentante des aînés.
- École secondaire Montcalm (Sherbrooke). Personnes rencontrées : **Michel Bernard**, directeur; **Jean-Marc Biron**, directeur de la Vie étudiante à l'école La Maisonnée, à l'origine du projet «Club politique» dans des fonctions similaires à l'école Montcalm; du «Club politique» : **Samuel Lahaie**, concepteur du projet; **Philippe Lefebvre**, **Jean- François Pariseau**, **Louis-Philippe Péloquin**, **Mathieu Rastoll**, **Sophie Rozon**, **Jarek Swierczynski**, **Jean-François Therrien** et **David Tousignant**, membres du Club; **Antonin-Xavier Fournier**, **Isabelle Lacroix**, **Josiane Landry**, stagiaires universitaires; **Jean-Herman Guay**, professeur de sciences politiques à l'Université de Sherbrooke.
- École secondaire Louperivienne (Rivière-du-Loup), cheminement d'éducation internationale. Personne rencontrée : **Pierre Ruest**, directeur adjoint et responsable du programme d'éducation internationale.
- Collège Durocher de Saint-Lambert (région de Montréal). Personnes rencontrées : **Francine Payette**, adjointe à la direction des services éducatifs et initiatrice du projet «Relance intersecondaire»; **Monette St-Jacques**, enseignante en histoire à la retraite, collaboratrice au projet; **Alessia Bongiovanni**, **Karine Côté**, **Antonin Rouette-Tétreault**, membres d'une équipe de relance au Collège Durocher et de l'équipe canadienne lors de la joute Canada/Chili au Sommet des Amériques.
- École primaire Jacques-Buteux de Saint-Louis-de-France (région de Trois-Rivières). Personne rencontrée : **Ginette Lahaie**, enseignante de 5e année, engagée dans le projet «Les jeunes génies de l'international».
- Collège Notre-Dame de l'Assomption (Nicolet). Personnes rencontrées : **Lorraine Lemire**, directrice, **Sœur Lise DeGrandpré**, enseignante; du projet «Les jeunes génies de l'international» : **Catherine Lamothe**, **Catherine Lauzon** et **Marie-Pier Vincent**.
- Cégep de Rimouski. Personnes rencontrées : **Jean-Pierre Thiboutot**, directeur des services aux étudiants; **Juliette Dufour**, responsable à l'organisation communautaire.
- *Comité de Solidarité Tiers-Monde de Trois-Rivières*, dans le cadre du projet «Jeunes génies de l'international». Personnes rencontrées : **Jean-Marc Lord**, responsable du projet; **Brigitte Dègla**, animatrice.
- Organisme communautaire *Nous tous un soleil*. Personne rencontrée : **Norma Lopez**, présidente.

Participation à des colloques

- Table ronde sur l'éducation à la citoyenneté organisée par *École instrument de paix*, le 8 novembre 1997.
- Le Quatorzième Congrès biennal de la Société canadienne d'études ethniques, du 20 au 23 novembre 1997; thème du congrès : *Citoyenneté et relations interethniques dans les sociétés pluralistes : débats actuels et perspectives comparatives.*
- Le colloque international *Mondialisation, multiculturalisme, citoyenneté*, organisé par l'INRS-Culture et Société, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal, les 28 et 29 mars 1998.
- «Éducation à la citoyenneté à l'école pour mieux vivre ensemble», Université du Québec à Rimouski, 1er mai 1998.

Membres du Conseil supérieur de l'éducation

MEMBRES

SAINT-PIERRE, Céline
Présidente
Montréal

NEWMAN, Judith
Vice-présidente
Montréal

AUROUSSEAU, Chantal
Étudiante au doctorat et chargée de cours
Université du Québec à Montréal
Montréal

BLONDIN, Michel
Directeur de la formation
Fondation d'éducation et de formation économique
Fonds de solidarité des travailleurs du Québec (FTQ)
Montréal

BORODIAN, Aline
Étudiante au 2e cycle
Faculté de pharmacie
Université de Montréal
Saint-Laurent

BOUTIN, Nicole
Directrice des études
Cégep Montmorency
Outremont

CERÉ, Robert
Directeur
École Sophie-Barat
Commission scolaire de Montréal
Montréal

CÔTÉ, Édith
Professeure agrégée
Faculté des sciences infirmières
Université Laval
Québec

DENIS, Gaston
Professeur retraité de l'Université de Sherbrooke
Sherbrooke

GATINEAU, Marie-Claude
Directrice
Services aux élèves
Commission scolaire English-Montréal
Westmount

GIRARD, Suzanne
Directrice principale
Dotation/équité/recrutement
Banque Nationale du Canada
Longueuil

JACKSON, Christopher
Doyen
Faculté des Beaux-Arts
Université Concordia
Montréal

JUANÉDA, Linda
Directrice adjointe
École Saint-Pierre
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles
Sainte-Thérèse

LAJEUNESSE, Bernard
Directeur général
Commission scolaire Pierre-Neveu
Mont-Laurier

LAJOIE, Jean
Commissaire
Commission municipale du Québec
Pointe-au-Pic

MARRINER AZIZ, Colleen
Enseignante
Spécialiste de français, langue seconde
École secondaire Riverdale
Commission scolaire Lester-B.-Pearson
Pierrefonds

MONTICONE, Pietro
Directeur, secteur de l'Éducation
RISO Canada inc.
Lorraine

RATHÉ, Jean-Pierre
Directeur de la formation générale aux adultes
Centre éducatif Marguerite-Bourgeoys
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
Pierrefonds

ROY-GUÉRIN, Marie-Lissa
Directrice adjointe
Centre de formation professionnelle Vision Avenir
Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais
Gatineau

SERGERIE, Paquerette
Commissaire-parent
Commission scolaire des Chic-Chocs
Sainte-Anne-des-Monts

TOUSSAINT, Michel
Directeur général
Cégep de La Pocatière
La Pocatière

MEMBRES D'OFFICE

CÔTÉ, Guy
Président du Comité catholique
Laval

JACKSON, Graham P.
Président du Comité protestant
Loretteville

MEMBRES ADJOINTS D'OFFICE

CHAMPOUX-LESAGE, Pauline
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

CADRIN-PELLETIER, Christine
Sous-ministre associée pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation

HAWLEY, Grant C.
Sous-ministre associé pour la foi protestante
Ministère de l'Éducation

SECRÉTAIRES CONJOINTS

DURAND, Alain
LAMONDE, Claude

CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

Crée en 1964, le Conseil superieur de l'éducation est un organisme gouvernemental autonome, composé de 24 membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise.
Il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation sur tout ce qui concerne l'éducation, de la petite enfance à l'âge adulte. Le Conseil compte aussi cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement (primaire, secondaire, collégial, enseignement et recherche universitaires, éducation des adultes) et deux comités confessionnels. Il peut solliciter des opinions, recevoir et entendre les requêtes et suggestions du public en matière d'éducation, et faire effectuer les études et recherches nécessaires à la poursuite de ses fins.

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1200, route de l'Église, porte 3.20
Sainte-Foy (Québec) G1V 4Z4
Tél. : (418) 643-3850
(514) 873-5056
http://www.cse.gouv.qc.ca

50-0168

CAPTURE